FACULDADE ITEQ ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 4 - Edição 4 (outubro de 2021) ISNN 25955042



EDITORIAL

Iniciaremos este editorial com uma reflexão sobre o ensino superior no nosso país e sua importância para a formação de cidadãos que tenham direito à liberdade, à vida, à igualdade perante a lei, ao voto, à moradia, à educação e à saúde.

Agora somos Faculdade ITEQ Escolas, uma Instituição de Ensino Superior, o que aumenta nossa responsabilidade ao fornecer formação aos nossos alunos. Vejamos, de acordo com a LDB – Lei 9394/96 em seu artigo 43 que nos traz "a educação superior tem por finalidade, atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica" mediante a formação e capacitação de profissionais que nela atuam. E ainda estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico r reflexivo para a participação numa sociedade que almeja incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Com efeito, a educação superior precisa ser ofertada por IES, comprometidas com estes princípios.

Sendo assim; nosso entendimento é dizer que é indispensável a conexão com as práticas sociais do nosso território de atuação. Devido a essa consciência a Faculdade ITEQ Escolas, está oferecendo cursos de graduação e pós a preços módicos, com a facilidade de cursos EAD para democraticamente atender à população de docentes e profissionais que valorizam os estudos e que atuam nos percursos formativos de muitos "alunos cidadãos" e também valorizam a "educação" como forma de ampliar seus horizontes para o conhecimento, de modo que lhe traga melhorias de vida, novas oportunidades de emprego e renda e um olhar ampliado para as novos possibilidades de atuação em todos os setores de nossa sociedade.

Espero que possamos colaborar com os objetivos propostos.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



EXPEDIENTE

PROJETOS E PROJEÇÕES
Volume IV – Edição 3 (Jul. de 2021)
ISSN: 25959042
Periodicidade: Trimestral

1. HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REFLEXÕES QUE DESPERTAM O APRENDIZADO
ADNA CRISTINA DA SILVA

2. A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR
ADRIANA MEDEIROS PEREIRA

3. BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA MEDEIROS PEREIRA

4. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ÁGNALDO DOS SANTOS

5. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AILTON DE OLIVEIRA

6. A IMPORTÂNCIA DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NOS TRABALHOS REALIZADOS POR PROFISSIONAIS BIBLIOTECÁRIOS
ALDEIZE ARAÚJO DE LIMA SANTOS

7. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA
ALESSANDRA SERICAWA BROCCO SILVA

8. A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
ALINE BLEINROTH NOLASCO

9. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE BARROS

10. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO JOGO SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE OLIVEIRA KAIDA MENDE

11. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
ALLAN ITALO DIAS SILVA

12. A ROTINA ESCOLAR E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ANA PAULA FRANZOTTI QUEIROZ

13. A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR
ANA PAULA PEREIRA DE OLIVEIRA BASTOS

14. FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUIR: LIBRAS
ANA ROSA SILVA VALDIGEM FONSECA

15. O LÚDICO APLICADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRÉIA CANTELLI MONARO

16. A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRÉIA CANTELLI MONARO

17. O LÚDICO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM
ANDRÉIA RODRIGUES GOMES

18. "IN" DIFERENÇAS UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
ANDREIA SANTANA FERIGATI

19. A IMPORTANCIA DE PROGRAMAS DE EXERCÍCIOS FÍSICOS E DA PSICOMOTRICIDADE: QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE
ANDRÉIA SANTANA FERIGATI

20. AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
ANTÔNIA FERREIRA SABINO

21. A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO INTEGRAL
CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO

22. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O COMPUTADOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO
CÉLIA MARIA DE OLIVEIRA NERY DA SILVA

23. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA PINTURA PARA O ENSINO DA ARTE
CELIA REGINA JUSTINIANO

24. DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO AFRO
CÉLIO DE SOUZA AQUINO

25. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
CÉLIO DE SOUZA AQUINO

26. UMA PROPOSTA DE ESTIMULAÇÃO NO UNIVERSO MUSICAL: MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CIBELLE BUENO

27. O USO DO SOFTWARE EDUCACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
CLAUDETE GONZAGA DOS SANTOS SUSUQUI

28. A LUDICIDADE AUXILIANDO NA ALFABETIZAÇÃO
CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO

29. MULTIMÍDIA E EDUCAÇÃO: FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM
CLEIDE ZAVATINI

30. A OBESIDADE INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL I
CLEONICE NASCIMENTO MINEIRO

31. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM FOCO
CLEUZA RURIKO MIURA

32. AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO TÉCNICO
CRISTIANE BATISTA GOMES DANGELO

33. A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR
CRISTIANE BERBER DE ARAÚJO FERREIRA

34. MEIO AMBIENTE NA ATUALIDADE: A NATUREZA PEDE SOCORRO
CRISTINA DE CASTRO ARAÚJO

35. PRÁTICAS EDUCATIVAS: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS
CRISTINA DE CASTRO ARAÚJO

36. RECREIO, UMA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA
DAISY ARAÚJO LACERDA

37. JOGOS E BRINCADEIRAS: ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA
DÁLATH VIEIRA DE SOUZA

38. O PAPEL DAS AVALIAÇÕES NA BUSCA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
DANIELA DA ROCHA LIMA

39. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS A PARTIR DAS ARTES NA PRÉ-ESCOLA
DANIELE PACHECO SILVA

40. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ÂMBITO ESCOLAR
DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA

41. O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO E DAS ARTES VISUAIS
DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA

42. O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DAYANE LIBERATO SILVA

43. EDUCAÇÃO EM FOCO: OS JOGOS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DA CRIANÇA
DENISE TOLEDANO LEMOS FERRAZ

44. GESTÃO, DEMOCRACIA E COMUNIDADE ESCOLAR
DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ

45. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS INCLUSÕES
DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ

46. O LÚDICO ASSOCIADO AO ENSINO DA MATEMÁTICA
DOUGLAS SILVA GOMES

47. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E OS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA
EDNA DOS SANTOS GALANTE

48. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

49. OS CAMINHOS DA GESTÃO ESCOLAR NA BUSCA DA QUALIDADE DO ENSINO
ELAINE APARECIDA DE ALMEIDA OLIVEIRA

50. A DEMOCRACIA NA E.P.G. PROFESSOR EDSON NUNES MALECKA
A DEMOCRACIA E A SOCIOCRACIA DENTRO DA ESCOLA
ELIANE DE FÁTIMA ZACARIAS DELFIOL

51. PAULO FREIRE E A REFORMULAÇÃO DO PROFESSORADO: UM NOVO OLHAR PARA O PAPEL DOCENTE
ELIANE DE HOLANDA DA SILVA MAGALHÃES

52. A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
ELIANE MOREIRA GANDOLFI DA FONSECA

53. O LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
ELIZABETE SILVA ROBERTO XAVIER

54. AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO CULTURA AFRICANA EM FORMA DE ARTE
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS

55. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ARTETERAPIA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E CONTOS DE FADAS
FABIANA CRISTINA CIRINO

56. O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS NO ÂMBITO ESCOLAR
FERNANDA APARECIDA GUEDES

57. PSICOMOTRICIDADE, SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FRANCISCA MÁRIA DA SILVA

58. A IMPORTANCIA DA INICIAÇÃO CIENTIFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
FRANCISCO EDINALDO CARVALHO CABRAL

59. ACESSIBILIDADE COMO CAMINHO NECESSÁRIO À INCLUSÃO
GABRIELA DANTAS CRISTINO VIANA

60. A LIBRAS E SEU CAMINHO RUMO AO BILINGUISMO
GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS

61. A LUDICIDADE E A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
GISLAINE MARIA FAVERSANI

62. A ARTE COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
GLÁUCIA ÁTHENA UMEDA DO NASCIMENTO

63. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA REGISTRAR É HISTORIZAR
HILARY EUGÊNIA BATISTA BRITO SARDELAR

64. LUDOPEDAGOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA ENSINANDO ALUNOS NA INCLUSÃO
HINGRIDY ARRUDA SILVA

65. O COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
COMO O PROFESSOR DEVE AGIR DIANTE ESSES COMPORTAMENTOS?
IASMIN FERNANDA SANTOS HONORATO

66. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO
ISAIAS TRUGILHO DOS SANTOS

67. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO E EXPRESSIVIDADE DOS PEQUENOS POR MEIO DA PINTURA COM AS MÃOS
ITAMARA DE ALMEIDA NOVAIS DEMONICO

68. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR
IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS

69. LITERATURA INFANTIL CURIOSIDADES, IMPORTÂNCIAS E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS
IVANA APARECIDA VIRGILIO ALMEIDA

70. O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
JADER GREGORIO MORELO

71. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JAKCILENE XIMENES VIANA

72. BRINCADEIRAS INFANTIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS
JANDIRA DOS SANTOS

73. AS HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA

74. A PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM
JUCINEIDE NUNES LEITE ROMAN

75. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES
JULIANA DE ALMEIDA MALTA

76. BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS DO FAZ DE CONTA AOS JOGOS EDUCATIVOS
JULIANA GONÇAVES DA SILVA SANSALONE

77. PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARIN MOLINA SANTOS

78. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
KÁTIA MARTINS

79. ARTE NA EDUCAÇÃO
KELY CRISTINA RODRIGUES MARCELINO

80. O SUBÚRBIO PAULISTANO DAS MERCENÁRIAS: SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICA NA DÉCADA DE 1980
KHADIJA ALVES IZIDORO

81. A NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA UM POTENCIAL INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM
KLEBER DA COSTA

82. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E ARTE PÓS-PANDEMIA
LAÍS FERNANDES KONYOSI MUGUIUDA

83. PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS MOTIVAÇÃO E O SUCESSO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
LIVIA REGINA DA SILVA BRITTO

84. A IMPORTANCIA DA ROTINA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA, EM ATIVIDADES ON LINE, NESTE TEMPO DE PANDEMIA, COM ENSINO DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA
LUCIA MIEKO MATSUI

85. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II
LUCIANA CANDIDO CAMARGO

86. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OS DIFERENTES TIPOS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - DEFICIÊNCIA VISUAL
LUCIANA RODRIGUES DE ALMEIDA MARTINS

87. ORIGAMI: A ARTE DAS DOBRADURAS E SUA MULDICIPLINARIEDADE
LUCIANA SANTOS ESTESSI DE SOUZA

88. PROFISSÃO DOCENTE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE
LUCILENE BATISTA MARIANO DE OLIVEIRA

89. LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE
LUCIMARA ROCHA DA SILVA

90. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MAGALI PEREIRA DE MELO

91. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS COM L1 L2
MARCELO JUNCAL

92. O ENSINO A DISTÂNCIA E OS AVANÇOS DA ERA DIGITAL
MÁRCIA ALVES SOUZA

93. A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
MARCILENE BATISTA DA COSTA DE PAULA

94. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA
MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA

95. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DOS CONTOS DE FADAS INSERIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO BENEFICIO PARA A CRIANÇA
MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO

96. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO
MARIA DONIZETE FERREIRA DE MEDEIROS

97. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE POESIAS E PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA ELISABETH LOPES DA PAIXÃO

98. PORQUE BRINCAR É IMPORTANTE
MARIA IRANETA MATIAS ARAUJO

99. A CRIANÇA E OS CONTOS DE FADAS
MARIA IRANETA MATIAS ARAUJO

100. A IMPORTANCIA DE SE TRABALHAR COM A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA SIMONE CARTAXO DIAS

101. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MARIA SIMONE CARTAXO DIAS

102. ARTETERAPIA APLICADA A EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO TRABALHAR COM BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
MARLENE LACARRA MEDINA

103. A LITERATURA INFANTIL E A CULTURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

104. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL
MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

105. GESTÃO DA SALA DE AULA ÊNFASE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
MICHELLE PINHEIRO XAVIER

106. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA APRENDIZAGEM E NO BRINCAR
MICHELLE SILVA FERREIRA

107. JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA

108. FORMAÇÃO DOCENTE ARTICULADA À PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO EFETIVA DO ALUNO COM SURDEZ
MOISÉS SOARES DA SILVA

109. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO A PRÁTICA DA DOCÊNCIA E O SUJEITO FORMADOR
MÔNICA APARECIDA TEDALDI

110. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR
MÔNICA RAMOS DE LIMA

111. EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO
MONIQUE GALVÃO GOMES

112. CULTURA MUSICAL
NELMA GOMES RODRIGUES

113. MÚLTIPLAS COMPETÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
NELMA GOMES RODRIGUES

114. LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO, COGNITIVO E SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRICIA ALVARES MARCELINO

115. TÉCNICAS VOCAIS, CORPORAIS E O OLHAR DO CONTADOR DE HISTÓRIAS DENTRO DA LUDOPEDAGOGIA
PATRICIA BASTO DE OLIVEIRA

116. ATIVIDADES, ESTIMULAÇÃO E APRENDIZADO COM IDOSOS
PATRÍCIA SOLER DE SOUZA ANTÔNIO

117. BRINCADEIRAS E CANTIGAS DE RODA
PRISCILA APARECIDA PEREIRA DE PAULA

118. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RAFAEL GOMES FELIX DA SILVA

119. A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO FÍSICO NAS BRINCADEIRAS JOGOS E CANTIGAS DE RODA
RENATA ALVES BEZERRA

120. O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI

121. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA NOVA ARTICULAÇÃO SOBRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE
RENATA DOS REIS LIMA SILVA

122. A QUALIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NOS TEMPOS ATUAIS
RITA DE CÁSSIA BAPTISTA DA SILVA

123. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROBERTA GOMES DA SILVA

124. COMO A EDUCAÇÃO PODE MINIMIZAR A DESIGUALDADE RACIAL? PRÁTICAS EDUCATIVAS FOCADAS NO EMPODERAMENTO NEGRO
ROBERTO SANTOS DA SILVA

125. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
ROMANA DIAS LUCIO

126. EDUCAÇÃO EM FOCO A IMPORTÂNCIA DO LUDOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

127. PROFISSÃO DOCENTE A PROFISSÃO DOCENTE COMO MOBILIZADORA DE MUDANÇA NO ENSINO SUPERIOR
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

128. A APRENDIZAGEM POR MEIO DA MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA
ROSELI GIRARDI MANHAES

129. ARTE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
ROSEMEIRE JATOBÁ

130. A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS
ROSILENE DE JESUS GARCIA

131. LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO ESCOLAR
ROSILENE DOS PASSOS

132. O ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSILENE DOS PASSOS

133. O ALUNO COM DEFICIÊNCIA E A PANDEMIA
RUTH SANTOS CELES DUARTE

134. A APRENDIZAGEM INFANTIL MEDIADA PELO ENSINO DA ARTE
SANDREANE NOGUEIRA BAHIA LIMA

135. O XADREZ COMO INTERCÂMBIO ENTRE OS ALUNOS
SANDRO DE JESUS ALBUQUERQUE

136. A LITERATURA INFANTIL E A SUA TRANSCENDÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE LEITORA
SELMA ETELVINA DO NASCIMENTO

137. O PERSEGUIDOR DOS CRISTÃOS: A MUDANÇA REPENTINA DE DIOCLECIANO
SHEILA MENDES DOS SANTOS

138. AS REFORMAS TRABALHISTAS DA ERA VARGAS E AS REFORMAS E REVESES DO GOVERNO MICHEL TEMER
SHEILA MENDES SANTOS

139. INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS EM ESCOLA COMUM
SILVANA MÁRCIA OLIVEIRA ROCHA

140. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA QUEILA TERRA MIRANDA

141. VARIANTE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA
SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO

142. EDIEICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE DA SILVA GRAÇA

143. O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SOLANGE DA SILVA GRAÇA

144. O BENEFÍCIO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)
SÔNIA ADRIANA CAMPOS MAURÍCIO

145. ARTES NAS CINZAS
UMA REFLEXÃO DA MÚSICA PARA REVIVER MOMENTOS HISTÓRICOS
SÔNIA APARECIDA RIBAS

146. MATEMÁTICA EM SALA DE AULA
SÔNIA SANTOS CARVALHO

147. CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
TATHIANA ZYRIANOFF

148. A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANA MARIJARA DE MELO BARROS

149. INTEGRAÇÃO / INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO REGULAR
THAÍS DE LISBOA RODRIGUES

150. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO

151. PLANETA EM CHAMAS:
COMO A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE
THIAGO AUGUSTO RODRIGUEIRO

152. A ARTE DE CONTAR DE HISTÓRIAS EM SALA DE AULA:
UMA BREVE REALIDADE ESCOLAR
VANDA LÚCIA VARRICHIO DA SILVA

153. A ARTE COMO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM
VANESSA DE GODOY BRETAS

154. LUDOPEDAGOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA ENSINANDO ALUNOS NA INCLUSÃO
VANESSA GOMES BESSA

155. OS JOGOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
VIVIANE FERRAZ DAMACENO

156. A PERMACULTURA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO
YOLANDA MARIA APARECIDA CASTRO

157. PERMACULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE
YOLANDA MARIA APARECIDA CASTRO

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. 4 (out. 2021) – São Paulo: Iteq, 2021.

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

1. Diversidade cultural. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Gestão da escola. 4. Linguagem de sinais. 5. Narração de histórias. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

As normativas para volta às aulas.

As normativas nos trazem parâmetros para atuação e reorganização das escolas. De acordo com a definição da palavra normativa, a mesma quer dizer fórmula, normas, regras e preceitos para organizar uma situação. A mesma estabelece um ordenamento lógico para nos dizer o que é apropriado para encaminhar a situação ao que é certo.

Entendemos que a normativa orienta os estabelecimentos de ensino público e privados para a volta às aulas diante da situação pandêmica do Covid-19 pela qual estamos passando. A instrução normativa deverá dispor sobre a reorganização e o replanejamento do trabalho educacional nos estabelecimentos de ensino, e trazer alguns pontos principais tais como: garantir os direitos de aprendizagem a todos os alunos, a necessidade de reorganizar e fortalecer o processo de recuperação das aprendizagens. Ainda nos alerta para assegurar as condições que favoreçam a realização de propostas pedagógicas presenciais de forma segura para os estudantes e profissionais da educação. Outro fator que merece toda atenção é a autonomia da escola, bem como proporcionar o diálogo e receber apoio das estruturas regionais que coordenam os processos educacionais regionais que direcionam os processos educacionais, estaduais e regionais.

Apesar das inseguranças e medos, como caminhar para o futuro considerando o fato inevitável que a vida se transforma...

Diante desta realidade os recursos virtuais ganharam protagonismo, com características específicas do mundo digital e com novos obstáculos a serem enfrentados. Neste contexto a utilização de aulas síncronas e assíncronas se torna especial.

Baseadas na relação com o tempo e com a forma de entregar o contexto para os alunos elas apresentam particularidades que podem ser exploradas com eficiência ligadas a modelo de ensino hibrido.

A partir destas informações devemos explorar e entender melhor os conceitos novos, aprendendo suas vantagens e desvantagens, além de como essas abordagens podem ser aplicadas na construção de um programa de ensino completo. Os educadores precisam se adequar a essa nova forma de ensinar. Bem como os alunos a essas novas formas de aprender. São muitos e novos os conceitos a serem explorados, como aulas síncronas e assíncronas, abordagens comunicacionais, ensino a distância, interação, falta de flexibilidade, dependência da internet, aula invertida, metodologias ativas, entre outras. Após, o rol acima das necessidades deste momento de transição onde tudo é muito novo e a compreensão necessária, precisamos de tempo para desenvolver todos os conceitos primordiais para implementação do ensino híbrido. Nas próximas edições da nossa revista apresentaremos melhores formas de produzir experiência distintas e enriquecedoras para garantir um modelo de educação online eficiente e completo.

Neste mês de outubro, nada mais justo que a homenagem seja para você PROFESSOR, pois acreditamos que o responsável por essa mudança no enfoque de ensinar e aprender está em suas mãos...! Agradecemos a todos os profissionais da educação que fazem o possível e o impossível para promover a Educação do nosso país.

Equipe Editorial
Grupo ITEQ

PÓS-GRADUAÇÃO

MARKETING

Gestão de Equipes e Marketing

Marketing Digital



SUMÁRIO

1. HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REFLEXÕES QUE DESPERTAM O APRENDIZADO
ADNA CRISTINA DA SILVA.....17

2. A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR
ADRIANA MEDEIROS PEREIRA.....21

3. BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA MEDEIROS PEREIRA.....25

4. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
AGNALDO DOS SANTOS.....29

5. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AILTON DE OLIVEIRA.....31

6. A IMPORTÂNCIA DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NOS TRABALHOS REALIZADOS POR PROFISSIONAIS BIBLIOTECÁRIOS
ALDEIZE ARAÚJO DE LIMA SANTOS.....37

7. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA
ALESSANDRA SERICAWA BROCCO SILVA.....42

8. A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
ALINE BLEINROTH NOLASCO.....46

9. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE BARROS.....50

10. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO JOGO SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE OLIVEIRA KAIDA MENDE.....54

11. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
ALLAN ITALO DIAS SILVA.....59

12. A ROTINA ESCOLAR E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ANA PAULA FRANZOTTI QUEIROZ.....64

13. A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR
ANA PAULA PEREIRA DE OLIVEIRA BASTOS.....67

14. FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUIR: LIBRAS
ANA ROSA SILVA VALDIGEM FONSECA.....70

15. O LÚDICO APLICADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRÉIA CANTELLI MONARO.....79

16. A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRÉIA CANTELLI MONARO.....84

17. O LÚDICO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM
ANDRÉIA RODRIGUES GOMES.....88

18. "IN" DIFERENÇAS UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
ANDREIA SANTANA FERIGATI.....92

19. A IMPORTANCIA DE PROGRAMAS DE EXERCÍCIOS FÍSICOS E DA PSICOMOTRICIDADE: QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE
ANDRÉIA SANTANA FERIGATI.....96

20. AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
ANTÔNIA FERREIRA SABINO.....102

21. A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO INTEGRAL
CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO.....107

22. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O COMPUTADOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO
CÉLIA MARIA DE OLIVEIRA NERY DA SILVA.....111

23. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA PINTURA PARA O ENSINO DA ARTE
CELIA REGINA JUSTINIANO.....117

24. DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO AFRO
CÉLIO DE SOUZA AQUINO.....131

25. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
CÉLIO DE SOUZA AQUINO.....137

26. UMA PROPOSTA DE ESTIMULAÇÃO NO UNIVERSO MUSICAL: MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CIBELLE BUENO.....144

27. O USO DO SOFTWARE EDUCACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
CLAUDETE GONZAGA DOS SANTOS SUSUQUI.....151

28. A LUDICIDADE AUXILIANDO NA ALFABETIZAÇÃO
CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO.....156

29. MULTIMÍDIA E EDUCAÇÃO: FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM
CLEIDE ZAVATINI.....161

30. A OBESIDADE INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL I
CLEONICE NASCIMENTO MINEIRO.....164

31. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM FOCO
CLEUZA RURIKO MIURA.....169

32. AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO TÉCNICO
CRISTIANE BATISTA GOMES DANGELO.....173

33. A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR
CRISTIANE BERBER DE ARAÚJO FERREIRA.....179

34. MEIO AMBIENTE NA ATUALIDADE: A NATUREZA PEDE SOCORRO
CRISTINA DE CASTRO ARAÚJO.....184

35. PRÁTICAS EDUCATIVAS: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS
CRISTINA DE CASTRO ARAÚJO.....192

36. RECREIO, UMA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA
DAISY ARAÚJO LACERDA.....203

37. JOGOS E BRINCADEIRAS: ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA
DÁLATH VIEIRA DE SOUZA.....208

38. O PAPEL DAS AVALIAÇÕES NA BUSCA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
DANIELA DA ROCHA LIMA.....214

39. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS A PARTIR DAS ARTES NA PRÉ-ESCOLA
DANIELE PACHECO SILVA.....222

40. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ÂMBITO ESCOLAR
DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA.....233

41. O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO E DAS ARTES VISUAIS
DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA.....238

42. O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DAYANE LIBERATO SILVA.....244

43. EDUCAÇÃO EM FOCO: OS JOGOS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DA CRIANÇA
DENISE TOLEDANO LEMOS FERRAZ.....251

44. GESTÃO, DEMOCRACIA E COMUNIDADE ESCOLAR
DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ.....258

45. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS INCLUSÕES
DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ.....267

46. O LÚDICO ASSOCIADO AO ENSINO DA MATEMÁTICA
DOUGLAS SILVA GOMES.....273

47. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E OS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA
EDNA DOS SANTOS GALANTE.....279

48. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA.....289

49. OS CAMINHOS DA GESTÃO ESCOLAR NA BUSCA DA QUALIDADE DO ENSINO
ELAINE APARECIDA DE ALMEIDA OLIVEIRA.....299

50. A DEMOCRACIA NA E.P.G. PROFESSOR EDSON NUNES MALECKA
A DEMOCRACIA E A SOCIOCRACIA DENTRO DA ESCOLA
ELIANE DE FÁTIMA ZACARIAS DELFIOL.....307

51. PAULO FREIRE E A REFORMULAÇÃO DO PROFESSORADO: UM NOVO OLHAR PARA O PAPEL DOCENTE
ELIANE DE HOLANDA DA SILVA MAGALHÃES.....313

52. A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
ELIANE MOREIRA GANDOLFI DA FONSECA.....323

53. O LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
ELIZABETE SILVA ROBERTO XAVIER.....329

54. AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO CULTURA AFRICANA EM FORMA DE ARTE
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS.....335

55. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ARTETERAPIA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E CONTOS DE FADAS
FABIANA CRISTINA CIRINO.....343

56. O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS NO ÂMBITO ESCOLAR
FERNANDA APARECIDA GUEDES.....354

57. PSICOMOTRICIDADE, SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FRANCISCA MÁRIA DA SILVA.....363

58. A IMPORTANCIA DA INICIAÇÃO CIENTIFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
FRANCISCO EDINALDO CARVALHO CABRAL.....370

59. ACESSIBILIDADE COMO CAMINHO NECESSÁRIO Á INCLUSÃO
GABRIELA DANTAS CRISTINO VIANA.....375

60. A LIBRAS E SEU CAMINHO RUMO AO BILINGUISMO
GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS.....385

61. A LUDICIDADE E A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
GISLAINE MARIA FAVERSANI.....390

62. A ARTE COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
GLÁUCIA ÁTHENA UMEDA DO NASCIMENTO.....396

63. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA REGISTRAR É HISTORIZAR
HILARY EUGÊNIA BATISTA BRITO SARDELAR.....404

64. LUDOPEDAGOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA ENSINANDO ALUNOS NA INCLUSÃO
HINGRIDY ARRUDA SILVA.....411

65. O COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
COMO O PROFESSOR DEVE AGIR DIANTE ESSES COMPORTAMENTOS?
IASMIN FERNANDA SANTOS HONORATO.....429

66. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO
ISAIAS TRUGILHO DOS SANTOS.....436

67. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO E EXPRESSIVIDADE DOS PEQUENOS POR MEIO DA PINTURA COM AS MÃOS
ITAMARA DE ALMEIDA NOVAIS DEMONICO.....443

68. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR
IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS.....451

69. LITERATURA INFANTIL CURIOSIDADES, IMPORTÂNCIAS E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS
IVANA APARECIDA VIRGILIO ALMEIDA.....463

70. O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
JADER GREGORIO MORELO.....470

71. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JAKCILENE XIMENES VIANA.....476

72. BRINCADEIRAS INFANTIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS
JANDIRA DOS SANTOS.....488

73. AS HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA.....502

74. A PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM
JUCINEIDE NUNES LEITE ROMAN.....513

75. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES
JULIANA DE ALMEIDA MALTA.....527

76. BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS DO FAZ DE CONTA AOS JOGOS EDUCATIVOS
JULIANA GONÇAVES DA SILVA SANSALONE.....534

77. PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARIN MOLINA SANTOS.....540

78. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
KÁTIA MARTINS.....555

79. ARTE NA EDUCAÇÃO
KELY CRISTINA RODRIGUES MARCELINO.....564

80. O SUBÚRBIO PAULISTANO DAS MERCENÁRIAS: SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICA NA DÉCADA DE 1980
KHADIJA ALVES IZIDORO.....583

81. A NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA UM POTENCIAL INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM
KLEBER DA COSTA.....596

82. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E ARTE PÓS-PANDEMIA
LAÍS FERNANDES KONYOSI MUGUIUDA.....605

83. PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS MOTIVAÇÃO E O SUCESSO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
LIVIA REGINA DA SILVA BRITTO.....616

84. A IMPORTANCIA DA ROTINA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA, EM ATIVIDADES ON LINE, NESTE TEMPO DE PANDEMIA, COM ENSINO DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA
LUCIA MIEKO MATSUI.....625

85. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II
LUCIANA CANDIDO CAMARGO.....638

86. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OS DIFERENTES TIPOS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - DEFICIÊNCIA VISUAL
LUCIANA RODRIGUES DE ALMEIDA MARTINS.....648

87. ORIGAMI: A ARTE DAS DOBRADURAS E SUA MULDICIPLINARIEDADE
LUCIANA SANTOS ESTESSI DE SOUZA.....657

88. PROFISSÃO DOCENTE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE
LUCILENE BATISTA MARIANO DE OLIVEIRA.....668

89. LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE
LUCIMARA ROCHA DA SILVA.....672

90. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MAGALI PEREIRA DE MELO.....682

91. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS COM L1 L2
MARCELO JUNCAL.....687

92. O ENSINO A DISTÂNCIA E OS AVANÇOS DA ERA DIGITAL
MÁRCIA ALVES SOUZA.....695

93. A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
MARCILENE BATISTA DA COSTA DE PAULA.....703

94. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA
MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA.....709

95. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DOS CONTOS DE FADAS INSERIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO BENEFICIO PARA A CRIANÇA
MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO.....715

96. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO
MARIA DONIZETE FERREIRA DE MEDEIROS.....723

97. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE POESIAS E PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA ELISABETH LOPES DA PAIXÃO.....731

98. PORQUE BRINCAR É IMPORTANTE
MARIA IRANETA MATIAS ARAUJO.....736

99. A CRIANÇA E OS CONTOS DE FADAS
MARIA IRANETA MATIAS ARAUJO.....740

100. A IMPORTANCIA DE SE TRABALHAR COM A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA SIMONE CARTAXO DIAS.....743

101. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MARIA SIMONE CARTAXO DIAS.....749

102. ARTETERAPIA APLICADA A EDUCAÇÃO EMOCIONAL
COMO TRABALHAR COM BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
MARLENE LACARRA MEDINA.....756

103. A LITERATURA INFANTIL E A CULTURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA.....764

104. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL
MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA.....769

105. GESTÃO DA SALA DE AULA
ÊNFASE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
MICHELLE PINHEIRO XAVIER.....776

106. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA APRENDIZAGEM E NO BRINCAR
MICHELLE SILVA FERREIRA.....786

107. JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA.....793

108. FORMAÇÃO DOCENTE ARTICULADA À PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO EFETIVA DO ALUNO COM SURDEZ
MOISÉS SOARES DA SILVA.....800

109. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO
A PRÁTICA DA DOCÊNCIA E O SUJEITO FORMADOR
MÔNICA APARECIDA TEDALDI.....808

110. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR
MÔNICA RAMOS DE LIMA.....816

111. EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO
MONIQUE GALVÃO GOMES.....826

112. CULTURA MUSICAL
NELMA GOMES RODRIGUES.....832

113. MÚLTIPLAS COMPETÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
NELMA GOMES RODRIGUES.....841

114. LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO, COGNITIVO E SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRICIA ALVARES MARCELINO.....847

115. TÉCNICAS VOCAIS, CORPORAIS E O OLHAR DO CONTADOR DE HISTÓRIAS DENTRO DA LUDOPEDAGOGIA
PATRICIA BASTO DE OLIVEIRA.....862

116. ATIVIDADES, ESTIMULAÇÃO E APRENDIZADO COM IDOSOS
PATRÍCIA SOLER DE SOUZA ANTÔNIO.....871

117. BRINCADEIRAS E CANTIGAS DE RODA
PRISCILA APARECIDA PEREIRA DE PAULA.....878

118. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RAFAEL GOMES FELIX DA SILVA.....891

119. A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO FÍSICO NAS BRINCADEIRAS JOGOS E CANTIGAS DE RODA
RENATA ALVES BEZERRA.....900

120. O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI.....913

121. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA NOVA ARTICULAÇÃO SOBRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE
RENATA DOS REIS LIMA SILVA 922

122. A QUALIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NOS TEMPOS ATUAIS
RITA DE CÁSSIA BAPTISTA DA SILVA.....931

123. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROBERTA GOMES DA SILVA.....939

124. COMO A EDUCAÇÃO PODE MINIMIZAR A DESIGUALDADE RACIAL?
PRÁTICAS EDUCATIVAS FOCADAS NO EMPODERAMENTO NEGRO
ROBERTO SANTOS DA SILVA.....951

125. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
ROMANA DIAS LUCIO.....956

126. EDUCAÇÃO EM FOCO
A IMPORTÂNCIA DO LUDOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK.....962

127. PROFISSÃO DOCENTE
A PROFISSÃO DOCENTE COMO MOBILIZADORA DE MUDANÇA NO ENSINO SUPERIOR
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK.....970

128. A APRENDIZAGEM POR MEIO DA MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA
ROSELI GIRARDI MANHAES.....977

129. ARTE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
ROSEMEIRE JATOBÁ.....986

130. A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS
ROSILENE DE JESUS GARCIA.....992

131. LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO ESCOLAR
ROSILENE DOS PASSOS.....1001

132. O ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSILENE DOS PASSOS.....1010

133. O ALUNO COM DEFICIÊNCIA E A PANDEMIA
RUTH SANTOS CELES DUARTE.....1017

134. A APRENDIZAGEM INFANTIL MEDIADA PELO ENSINO DA ARTE
SANDREANE NOGUEIRA BAHIA LIMA.....1028

135. O XADREZ COMO INTERCÂMBIO ENTRE OS ALUNOS
SANDRO DE JESUS ALBUQUERQUE.....1038

136. A LITERATURA INFANTIL E A SUA TRANSCENDÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE LEITORA
SELMA ETELVINA DO NASCIMENTO.....1043

137. O PERSEGUIDOR DOS CRISTÃOS: A MUDANÇA REPENTINA DE DIOCLECIANO
SHEILA MENDES DOS SANTOS.....1052

138. AS REFORMAS TRABALHISTAS DA ERA VARGAS E AS REFORMAS E REVESES DO GOVERNO MICHEL TEMER
SHEILA MENDES SANTOS.....1061

139. INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS EM ESCOLA COMUM
SILVANA MÁRCIA OLIVEIRA ROCHA.....1069

140. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA QUEILA TERRA MIRANDA.....1079

141. VARIANTE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA
SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO.....1087

142. EDIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE DA SILVA GRAÇA.....1097

143. O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SOLANGE DA SILVA GRAÇA.....1108

144. O BENEFÍCIO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)
SÔNIA ADRIANA CAMPOS MAURÍCIO.....1117

145. ARTES NAS CINZAS
UMA REFLEXÃO DA MÚSICA PARA REVIVER MOMENTOS HISTÓRICOS
SÔNIA APARECIDA RIBAS.....1127

146. MATEMÁTICA EM SALA DE AULA
SÔNIA SANTOS CARVALHO.....1141

147. CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
TATHIANA ZYRIANOFF.....1147

148. A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANA MARIJARA DE MELO BARROS.....1153

149. INTEGRAÇÃO / INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO REGULAR
THAÍS DE LISBOA RODRIGUES.....1163

150. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO.....1177

151. PLANETA EM CHAMAS:
COMO A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE
THIAGO AUGUSTO RODRIGUEIRO.....1186

152. A ARTE DE CONTAR DE HISTÓRIAS EM SALA DE AULA:
UMA BREVE REALIDADE ESCOLAR
VANDA LÚCIA VARRICHIO DA SILVA.....1197

153. A ARTE COMO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM
VANESSA DE GODOY BRETAS.....1207

154. LUDOPEDAGOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA ENSINANDO ALUNOS NA INCLUSÃO
VANESSA GOMES BESSA.....1215

155. OS JOGOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
VIVIANE FERRAZ DAMACENO.....1234

156. A PERMACULTURA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO
YOLANDA MARIA APARECIDA CASTRO.....1245

157. PERMACULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE
YOLANDA MARIA APARECIDA CASTRO.....1257

Turmas EAD abertas para

2022

Dê o primeiro passo em direção ao seu futuro.

Administração

Recursos Humanos

e mais de 20 outras áreas.



HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REFLEXÕES QUE DESPERTAM O APRENDIZADO

ADNA CRISTINA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como propósito contribuir para as discussões acerca dos benefícios da contação de histórias e leitura como ferramentas de aprendizagem e socialização para alunos da Educação de Jovens e Adultos, tomando por base experiências positivas, de uma escola estadual do município de Mauá, SP, no período compreendido entre os anos de 2008 e 2012. O convívio e o desenvolvimento das estratégias pedagógicas, centradas no debate, na troca de experiências e reflexões, possibilitaram a verificação e evolução do protagonismo discente em turmas de EJA. Como metodologia complementar, optou-se pela revisão de literatura numa busca de informações, delineando um estudo secundário através de outros primários, sendo estes analisados e avaliados quanto à sua qualidade científica. No escopo deste trabalho, são citados vários autores, com ênfase ao educador Paulo Freire, principal defensor da capacidade humana de se construir ou reconstruir por meio da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pela pedagogia da autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Educação de Jovens e Adultos; Leitura; Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Algumas situações que serão aqui expostas, são fruto de um trabalho que desenvolvi, como professora de língua portuguesa por muitos anos em salas de EJA de escolas públicas, onde "aprendi a ter um novo olhar" sobre a diversidade de experiências e o conhecimento de mundo que os alunos adultos carregam, bem como suas reflexões considerando os contextos social, pessoal e profissional.

A diversidade de interesses e de idades tornaram o ambiente investigado rico e desafiador. Para Schwartz (2010, p.13), "as classes da EJA também acolhem [...] sujeitos com nível cultural e educacional diferenciado, o que faz do espaço de sala de aula um ambiente rico e marcado pela diversidade" em que o foco está nas práticas comprometidas com a igualdade e solidariedade.

As histórias de vida dos alunos, como instrumento de investigação, refletem como estão no momento em que narram suas experiências e suas aprendizagens, seus percursos de formação e suas histórias de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como as mudanças e progressos ocorridos com a retomada dos estudos.

O educador, competente em sua formação humana, acadêmica e pedagógica, também precisa saber acolher e direcionar sua prática para que os alunos se sintam respeitados e valorizados, mesmo nas dificuldades, como sujeitos de direitos.

Além disso, reconhecer no professor outros aspectos importantes, como a ética e o compromisso de ensinar, o respeito aos diversos níveis de aprendizagem, o combate à exclusão social, é essencial para que o desenvolvimento da criticidade e cidadania dos educandos da EJA efetivamente ocorra.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

É possível, por meio de uma rápida pesquisa, verificar que os governantes brasileiros nunca tiveram a real intenção de oferecer educação de boa qualidade à população, fazendo disso uma "velha promessa eleitoreira". Como consequência, temos mais de trezentos anos de atraso educacional, péssimos índices em leitura, interpretação de textos e raciocínio lógico, acarretando prejuízos à economia e causando ainda mais injustiça social.

Segundo (GADOTTI, 2009, p. 6) "o analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado". Cabe à escola o papel de formar cidadãos que pensem essas questões e que possam perceber os vários motivos que levam um indivíduo a ser considerado excluído.

O problema da exclusão para o contexto educacional, mais precisamente na EJA, está diretamente relacionado à pobreza, na medida em que os sujeitos dessa modalidade são, geralmente, "frutos" de histórias mal sucedidas, de seus antecedentes e por não terem tido direito à educação, perderam, também, outros direitos básicos da condição humana. Trata-se de homens e mulheres, a maioria negros e idosos, que enfrentam problemas de moradia, violência doméstica, desemprego, falta de assistência médica, vícios (deles ou de pessoas muito próximas), que sofrem o preconceito e a exclusão social, tornando-se cada vez mais marginalizados.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem um longo histórico de abandono, alguns programas criados, porém rapidamente abandonados pelo Governo, pouco respaldo nas bases legais, muitas vezes desmotivando professores e alunos, gerando constante insatisfação e insegurança a todos quanto ao futuro.

Fazendo um recorte histórico, observa-se que em 1967, para realizar a alfabetização dos brasileiros entre jovens e adultos, houve a criação do Mobral, que ocorreu em substituição ao

método de alfabetização de adultos preconizado pelo educador Paulo Freire. Durante mais de uma década, jovens e adultos frequentaram as aulas do MOBRAL, porém a recessão econômica iniciada nos anos 80 inviabilizou a continuidade do programa. A partir de 1985, com o fim do regime militar, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passou a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, que também foi extinta em 1990.

Com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, a EJA foi reconhecida como um direito da população e caracterizado como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica na idade própria. A EJA expressa também a concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, preservando uma educação que fortaleceu a desigualdade social.

Foram criadas, desde a aprovação da LDB, várias políticas públicas voltadas aos jovens e adultos trabalhadores, insuficientes para suprir a demanda de combate ao analfabetismo no Brasil. Entre elas destacam-se: Brasil Alfabetizado, PROEJA, PROJOVEM, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA etc, além de cursos de formação profissional.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se originou muito mais como produto para combater a miséria social do que como medida para o desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida de grande parte da população brasileira, que acabam por interferir no aproveitamento da escolaridade na época apropriada. (HADDAD, 1994). A escola tem condenado ao abandono e ao fracasso os sujeitos pertencentes às camadas mais populares, anteriormente não reconhecidas como detentoras de saberes legítimos.

A respeito do descaso com a educação, Paulo Freire afirma:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. (FREIRE, 2003, p.67)

Atualmente, muitas escolas estão reduzindo as turmas de EJA, fechando salas, gerando desemprego aos professores e aumentando o número de jovens fora da escola. O investimento na Educação de Jovens e Adultos também é menor do que na Educação Básica Regular, não há incentivo aos alunos para permaneçam na escola. Pode-se observar também a escassez de material pedagógico, a falta de laboratórios e computadores, ocasionando aulas repetitivas que não estimulam a participação dos alunos, mesmo com todo o empenho do professor. Consequentemente, muitos realizam as provas do ENCEJA para obter a certificação. Porém, nem todos se sentem preparados para participar de tais exames, devido ao longo tempo fora da escola ou pela falta de tempo, orientação e material necessário para estudar os conteúdos exigidos.

A percepção de que os governantes continuam precarizando o sistema educacional brasileiro, precisa alcançar a todos os cidadãos. E essa responsabilidade faz com que os educadores de EJA queiram mostrar àquela pequena parcela da população em sala de aula, que somente a Educação transforma e arranca dos olhos "o véu da ignorância", para que possam enxergar os caminhos da liberdade e valorizar o poder das escolhas. Segundo Freire, "mal se imagina o que pode passar a representar na vida do aluno um simples gesto do professor" [...]. (2003, p.42).

2.1 As histórias, as reflexões e o aprendizado

As histórias contadas em sala de aula servem como material valioso e devem ser aproveitadas pelo professor, não para exposição dos alunos, mas como oportunidades para abordar temas polêmicos e necessários ao desenvolvimento da cidadania. Por exemplo, a partir de um relato onde se verifica violência doméstica contra crianças ou mulheres, é possível ao professor elaborar sequências didáticas para fomentar o debate entre os alunos, complementar com eitura de reportagens e exibição de filmes, para orientar o pensamento crítico do grupo.

A partir da análise das diversas narrativas, é possível verificar o conjunto de características que foram compondo o contexto do processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, e as dimensões que organizam o desenvolvimento. Dessa forma, as histórias de vida dos alunos da EJA confirmam os elementos que justificam a teorização frequente sobre as dimensões multiculturais, que possibilitam traçar os processos de desenvolvimento desses sujeitos.

Para Josso (2004, p.78) as histórias de vida, voltadas para o desenvolvimento pessoal e profissional "evidenciam a extrema variabilidade do tempo necessário, das condições psicossomáticas requeridas, dos recursos que estão em jogo e, finalmente, dos tipos de resistência ou problemas encontrados".

Cecília Galvão aponta as relações sociais como "local" de múltiplas experiências e aprendizagens:

[...]. Portanto, homens e mulheres aprendem pelas relações sociais, organizam suas experiências e principalmente formam as histórias de vida. Assim criam-se as histórias, as desculpas, as razões para fazer ou não fazer (GALVÃO, 2005).

A heterogeneidade caracteriza essa modalidade de ensino, tornando o espaço repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres singulares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam de "escolas" e outros espaços que entendam e respeitem suas particularidades.

É necessário fazer referência a realidade dos educandos: suas histórias de vida e suas especificidades no contexto em que estão inseridos, para então construir uma metodologia que atenda o educando de modo singular. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ressaltam que:

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p. 40)

São comuns as histórias daqueles que, pelos mais variados motivos, tiveram de abandonar a escola. Há pessoas que foram reprovadas muitas vezes e resolveram parar, outras precisaram trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família, algumas mulheres casaram-se ou simplesmente engravidaram ainda na adolescência, tendo que dedicar todo o tempo aos filhos e marido (quando tinham!). Seres humanos que desde cedo tiveram que enfrentar todo tipo de exclusão, as durezas da realidade e também não receberam nenhum tipo de estímulo para permanecer estudando.

Por outro lado, é bastante encorajador, pensarmos em possibilidades para a construção de uma nova história, basta que o sujeito da EJA tenha oportunidades e acesso a uma educação de qualidade, o que vai de encontro ao pensamento de Paulo Freire:

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da "educação como prática da liberdade", o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma "pedagogia do oprimido". (FREIRE, 2005, p.8)

O educador não tem somente o dever de respeitar, deve aproveitar a experiência dos educandos e associar ao conteúdo dado, deve discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar para um pensar direcionado. O professor desenvolve o pensar em conjunto com o educando, tudo concorrendo para melhorias reais acerca da prática do ensino-aprendizagem.

Geralmente, os sujeitos da EJA voltam a estudar para conquistar algo, que sempre sonharam. A maioria dos alunos afirmam que têm objetivos a realizar, como conquistar um emprego melhor ou um diploma para fazer faculdade, até mesmo por realização pessoal, ou para auxiliar as crianças nas tarefas escolares. É a força do desejo que os impulsiona a seguir rumo ao objetivo, como meta de vida. Paulo Freire sensibiliza o leitor quando destaca que:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível". (FREIRE, 2003, p. 58).

2.2 Afetividade impulsionando a autoestima

Segundo Freire (2003, p.98) "a educação, como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo" e a escola tem a responsabilidade de apontar aos alunos os caminhos da evolução pessoal, da busca por direitos, do pensamento ético e cidadão. A Educação de Jovens e Adultos está intimamente ligada à sonhos, expectativas, anseios de mudança, e os educadores precisam estar abertos ao diálogo, à prática da afetividade e orientação pessoal ou profissional com seus alunos.

Cabe ao professor de EJA ensinar o educando a "pensar certo", estimular o aprendizado, diversificar as estratégias pedagógicas e, principalmente, demonstrar afetividade em todas as circunstâncias, combatendo todo tipo de exclusão, especialmente em ocasiões nas quais o aluno possa sentir-se inferiorizado, seja pela valorização do erro ou por situações vexatórias causadas pelo grupo.

Além disso, é preciso mostrar novas possibilidades e rumos, ampliando os horizontes daqueles que ainda não conseguem perceber suas potencialidades. É fundamental que a sala de aula seja um local propício à troca de experiências, à valorização humana e resgate da autoestima tão necessária àqueles que sentem grande insegurança diante dos novos desafios. Ao ouvir os relatos dos colegas, a reflexão se faz naturalmente, a amizade e a empatia tornam o grupo mais forte, capaz de lidar com as adversidades.

Isso se justifica quando todos, educandos e educadores, compreendem o esforço que o aluno trabalhador ou idoso faz para estar na escola, desafiando as inúmeras dificuldades do seu cotidiano, buscando a própria evolução e inclusão social.

Em salas de EJA, professores e alunos testemunham histórias que revelam uma realidade difícil, baixa autoestima, desemprego, vícios, problemas nos relacionamentos, e tantas outras situações que, geralmente, sentem vergonha de expor. Diante dessas histórias, se faz necessário que o grupo auxilie o narrador a superar as dificuldades ainda existentes e faça uma reflexão conjunta para ajudá- lo a prosseguir com atitudes e pensamentos mais adequados à realidade atual.

Ao longo da convivência, adquirindo a confiança necessária, estabelecendo vínculos de amizade e pertencimento, muitos sentem até necessidade e orgulho de expor suas histórias de superação, ressaltando o sofrimento, a coragem e a altivez que nortearam tais experiências marcantes. Como resultado, é comum observar melhora geral na autoestima e comportamento social junto à comunidade escolar.

Segundo Paulo Freire (2003, p.14), "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas". É necessário ao educador ter formação ética e percepção da importância de incentivar os educandos à reflexão crítica acerca da realidade em que estão inseridos.

As interações entre os alunos, refletem excelente fonte de evolução tanto coletiva como individual, pois todos se ajudam e são ajudados ao mesmo tempo.

3 CONCLUSÃO

A contação de histórias e a leitura dialogam com diferentes práticas de letramento, no fortalecimento de uma Educação de Jovens e Adultos emancipatória e de relevante qualidade social.

A partir do acolhimento em sala, o aluno de EJA sente-se encorajado pelo professor e seu grupo a dividir suas experiências de vida, suas narrativas alegres ou tristes, transmitindo suas reflexões acerca do mundo.

É indispensável fazer referência a realidade dos educandos: suas histórias de vida e suas especificidades no contexto em que estão inseridos, para então construir uma metodologia que atenda o educando de modo singular.

Manter a autoestima elevada por meio da afetividade entre professor e aluno, é fundamental, pois a autoestima elevada faz com que o indivíduo se valorize e descubra a sua importância no mundo.

Freire (2003) ressalta o quanto um determinado gesto do educador pode repercutir na vida de um aluno (afetividade e postura) e da necessidade de reflexão sobre o assunto, pois segundo ele "ensinar exige respeito aos saberes do educando". A construção de um conhecimento em parceria com o educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social.

Assim, o professor, sobretudo nas salas de EJA, deve ser afetivo, propiciar momentos de interação entre os alunos, tornar a convivência mais amigável, organizar rodas de conversa e contação de histórias, estimular a leitura de variados gêneros textuais, propor o reconto de histórias conhecidas, entre outras atividades pedagógicas significativas. É de suma importância que o grupo se relacione com confiança e respeito mútuo, participando das atividades propostas, desenvolvendo a reflexão e a criticidade como práticas cidadãs.

Logo, pode-se dizer que a EJA é uma modalidade educacional que deve ser respeitada em suas especificidades e seus alunos, pessoas que, por diversas razões não puderam concluir a educação básica na idade própria, necessitam de orientação para desenvolver o pensamento crítico acerca da realidade social e econômica na qual estamos todos inseridos. Além disso, os estudantes precisam ser acolhidos com afetividade e respeito às diferenças, recebendo do professor, além dos conteúdos pedagógicos, indicações para atuar no mundo do trabalho e das tecnologias, tão necessárias nas tarefas do dia a dia.

Ensinar é, principalmente, preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, tornando o cidadão consciente de seus deveres e direitos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: Informação

e documentação: Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica. Rio de Janeiro, 8 p. 2018. Acesso em: 13 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação

e documentação: Referências. Rio de Janeiro, 68 p. 2018. Acesso em: 13 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: Informação

e documentação: Resumo, Resenha e Recensão. Rio de Janeiro, 3 p. 2021. Acesso em: 13 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Citações

em Documentos. Rio de Janeiro, 7 p. 2002. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

GALVÃO. Cecília.; LOPES, Selva Paraguassu. Narrativas em Educação. In:

Ciência e Educação. v.11, n 2, p. 327-345, 2005.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa.1994.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (BRASIL). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao--basica-2 013-pdf/file>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

ADRIANA MEDEIROS PEREIRA

RESUMO

Neste presente artigo temos um debate e estudo de como incluir a criança com deficiência intelectual e como os parâmetros de inclusão mudaram conforme os anos foram passando. Debatemos também que qual a importância da Declaração de Salamanca e no que diretamente ela influi dentro do ambiente escolar. Como que a imagem da criança com deficiência intelectual é visto dentro e fora do âmbito escolar. O estudo tem ainda por objetivo investigar a concepção dos alunos com deficiência intelectual (DI) sobre a escola especial e a escola regular, tendo como cenário suas transferências escolares: da escola especial para a escola comum ou vice- -versa, jogar luz sobre o debate de como que a permanência da criança com deficiência intelectual é proveitoso na escola de ensino regular pública.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Deficiência intelectual; Salamanca; Ensino Regular; Inclusão.

ABSTRACT

In this article we have a debate and study of how to include the child with intellectual disabilities and how the inclusion parameters have changed as the years went by. We also discussed how important the Salamanca Declaration is and what it directly influences within the school environment. As the image of the child with intellectual disabilities is seen inside and outside the school. The study also aims to investigate the conception of students with intellectual disabilities (ID) about the special school and the regular school, with the scenario of their transferences: from the special school to the common school or vice versa, shed light on the debate on how the permanence of children with intellectual disabilities is beneficial in the public regular school.

KEYWORDS: Child; Intellectual disability; Salamanca; Regular education; Inclusion.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos anos o estudo sobre a democratização escolar e a difusão das políticas publicas sobre o aluno com deficiência, tem aumentado significativamente, sejam elas de cunho político ou para assegurar que os alunos com deficiências tenham as mesmas chances quando se diz no quesito igualdade. Para isso tem-se melhorado (e muito) a qualidade de ensino para esses alunos e com isso viu-se um aumento no numero de alunos que se sentiram confiantes em embarcar nessa jornada acadêmica nas escolas públicas de todo o país. Nesse contexto, em se tratando da deficiência intelectual, vários são os desafios para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, autonomia e cidadania (SANTOS, 2012; VELTRONE, MENDES, 2011b; BEZERRA, ARAUJO, 2011a; PLETSCH, GLAT, 2012).

A grande parte desse desafio da nova educação se dá pela heterogeneidade da deficiência intelectual (esse significado se dá no que não possui uniformidade, pois estamos falando de vários graus de deficiência, que é composto por partes distintas de uma mesma experiência). Uma das marcas que é impossível de se traduzir é a facilidade de se lidar com a criança com deficiência no âmbito escolar. O fator externo compõe em grande parte para que cada criança tenha um traço único e que a aprendizagem se dê de maneira não linear, o comportamento que elas recebem também faz toda a diferença. Além disso, é importante é considerar que a deficiência intelectual não é uma condição estática e permanente (Pletsch, 2014).

Muitas vezes o meio social em que está inserido a criança com deficiência não contribui para o pleno aprendizado, assim, tornando o aluno mais ou menos capaz de assimilar todo o conhecimento que está sendo depositado nele.

Outro desafio que está diretamente relacionado ao conceito de deficiência intelectual são as implicações que a escola tem na vida e no meio social desses alunos, muitos alunos passam a se comportar melhor perante grandes multidões e começam a se relacionar diretamente com pessoas que, por ventura, não entendam o seu comportamento. Por exemplo, encontra-se ainda presente nas escolas concepções de deficiência pautadas no déficit. No caso da deficiência intelectual, o quociente de inteligência (QI), criado no início do século XX, se tornou expressão numérica onipresente, de caráter incurável e inalterável (BELO et al., 2008).

A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) passou a denominar-se Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD). Na tentativa de mudar a nomenclatura, por vezes, eles querem mudar também o olhar da sociedade sobre esse tipo de deficiência, assim, se referindo a mudanças de concepção. Nosso país tem adotado a terminologia, definição e recomendações da AAIDD (VELTRONE; MENDES, 2013).

Ainda falando de inclusão escolar para alunos com deficiência, o termo inclusão passa paralelamente com o termo integração, porém, essa linha tênue que separa os dois é muito fácil de ser mal interpretada. Mas com a possibilidade de debate no ambiente escolar, mudou-se algumas leis e diretrizes voltadas para esse público nas escolas municipais e estaduais. Tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os regulamentos e normas sobre a implantação do Atendimentos Educacional Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Pensando assim, podemos estabelecer que essa temática esteja muito bem visadas e estudadas nas ultimas décadas e quase sempre pautadas no cotidiano escolar. Sendo assim temos a presença de muitos profissionais que capacidade de lidar diretamente com esses alunos, seja nos conceitos ou no trato de crianças com

essas necessidades. Quando não se têm esses profissionais, muitas vezes o contato com o conceito não ocorre de maneira e com o aprofundamento necessário, tornando assim difícil a inclusão com esses alunos.

Assim, pensando em toda a problemática que envolve esse assunto e os paradigmas que precisam ser quebrados, diz "[...] princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos [...]" (OMOTE, 2003, p. 154). Pensando hoje em dia na realidade escolar, as múltiplas facetas dos professores precisam ser permeadas de integração com os conhecimentos que os ajudem a entender e incentivar essas crianças (e não apenas que o professor dentro da sala de aula seja o multiplicador disso, todo o corpo docente é bem vindo nessa etapa).

Traduzindo em outras palavras, toda a práxis da inclusão educacional é permeada pelos profissionais que interagem com o aluno, do momento que ele entra na escola até quando sai efetivamente falando. Todas as formas de ensino e aprendizagem, todas as formas de encaminhamentos e de avaliações, devem estar alinhadas para que não haja um descompasso entre teoria, prática e política.

Mendes (2006) afirma que tempos atrás a segregação de alguns alunos era baseada na crença de que estes seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Porem esse tempo não existe mais, a inclusão se tornou uma realidade acima de qualquer conceito, principalmente a partir dos anos 80 pra cá. Anteriormente a isso, esses alunos eram exilados em instituições especiais em que eles não tivessem contato com outros alunos e outras deficiências, ou os que estavam em escolas públicas eram realocados em salas de aulas especiais com atendimento personalizados os outros alunos.

Esse cenário mudou e podemos verificar em algumas realidades se estabelecessem em quanto o transito entre alunos tem ocorrido de escolas publicas para particulares e vice-versa, mas não pelo fato de não haver atendimento adequado, mas sim, por necessidades dos responsáveis por essas crianças. Isso se deve ao fato de que muitas dessas transferências são realizadas de maneira arbitrária e desconsiderando pressupostos legais, sendo por vezes justificadas pelos comportamentos do próprio aluno e sem nenhuma relação com o processo escolar (GARCIA, 2004; PALMA; DIAS, 2005).

Quando se diz de alunos sem deficiência intelectual (ou qualquer tipo de deficiência), precisamos nos atentar de que alguns olhares questionadores e individualizados podem ter em relação a essa criança.

A deficiência intelectual pode ser olhada como uma condição imutável, fixa, que determina taxativamente o destino de um sujeito, ou pode ser problematizada no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa que um dia recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Quando se fala em direitos iguais para alunos com deficiência é inevitável não falar sobre a Declaração de Salamanca, que é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990.

Ela foi o resultado de uma revolução educacional que consolidou a educação inclusiva nas escolas do mundo todo, resultados de anos de estudos e avanços nos estudos sobre inclusão. A sua origem principal foi atribuída aos movimentos de Direitos Humanos e a desinstitucionalização manicomial que ocorreram a partir das décadas de 60 e 70. Além de todo o beneficio que ela traz, essa declaração também e considerada inovadora porque o seu texto diz: "...proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos" firmada em 1990 (...), promovendo assim, o principio todo de uma discussão da "prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem".

Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. Segundo o documento,

"o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, o uso de recursos e parceiras com a comunidade" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Declaração de Salamanca aumentou significativamente o conceito de inclusão nas práticas educacionais no ambiente escolar pelo mundo todo, assim incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo obter sucesso na educação básica publica, seja por qual motivo for. Tornando assim a ideia de "necessidades educacionais especiais" muito mais abrangentes. Ela inclui a ideia de que a criança que necessita de um atendimento personalizado (seja ele temporário ou permanente) um cidadão tão importante quanto o cidadão "sem necessidades educacionais especiais".

Uma parte importante da Declaração de Salamanca é que crianças que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

Pensando ainda nos benefícios que a Declaração de Salamanca nos indicou, os direitos de todos os indivíduos, no que se refere à educação de qualidade, na opinião de MRECH (1998), a escola inclusiva é um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, onde as oportunidades

e acessos educacionais e as características individuais sejam marcados pela igualdade entre as pessoas. Na sua escrita a declaração se inicia com a seguinte ideia.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5 - 6).

Voltando a dar ênfase nos alunos com Deficiência Intelectual, podemos perceber que se trata de um grupo bem heterogêneo de alunos, pensando em todos os graus temos os alunos com: dificuldades de socialização, os alunos com problemas de aprendizado, os que têm dificuldades de manter seu pensamento no ambiente escolar e os alunos que não compreendem o conteúdo que está sendo inserido no seu contexto. Alguns desses alunos só são diagnosticados quando ingressam na escola, e cabe a professora (que deve ser uma profissional preparada) vislumbrar essa dificuldade ou deficiência e ajudar a entender qual a sua maior necessidade.

Considerando o grupo de alunos com DI como um todo, não há evidências empíricas inequívocas de que todos eles possam se beneficiar da escolarização em classe comum, e a prova disso é o fato de que a maioria dos países com políticas mais antigas de inclusão escolar mantém as duas possibilidades de escolarização para estudantes com DI: escolas comuns e especiais (MATURANA; MENDES, 2015).

Percebendo assim esses alunos com necessidades especiais, o processo de integração começa mantendo o aluno dentro da unidade escolar, não permitindo que os pais ou responsáveis retirem essa criança desse convívio com outros alunos, e dando credibilidade para que a inclusão seja feita da maneira correta e eficaz.

Quando esses alunos estão inseridos nesse ambiente, os professores tem a possibilidade de dar voz e protagonismo para cada um deles, transformando essas experiências em algo que mudara a vida deles posteriormente. Pois essa camada heterogeneidade da população tem os seus anseios, seus desejos e suas peculiaridades, tanto quanto as suas aspirações educacionais e de relação humana. Deste modo, se destaca em primeiro plano a relevância social desse tipo de educação.

A literatura da área aponta que a exclusão do aluno do processo de transferência escolar e até mesmo do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado é prática habitual nos ambientes escolares (DIAS, 2012; ANTUNES, 2012).

Os efeitos que causam a simples matricula desses alunos no ensino regular público são imensos, certamente são bem problemáticos, e na grande maioria das vezes causam um imenso desconforto para o aluno, seus pais e até para os seus familiares. “Em relação ao aluno, essa prática pode prejudicá-lo em diversos âmbitos, levando ao surgimento ou à intensificação de sentimentos de ansiedade, frustrações recorrentes, baixa autoestima e isolamento social” (MENDES; CAPELLINI, 2007).

Existe ainda a transferência compulsória que na maioria das vezes acontece a revelia do desejo do estudante, que muitas vezes já está inserido e adequado aos seus colegas e que conseguem viver em harmonia. Existe também o grande perigo dessa geração que é o bullyng (que não se pode negar que pode acontecer com esses alunos que não conseguem se defender tão plenamente como os alunos sem deficiência). O sentimento de não pertencimento desses alunos também pode ser um fator importante para a transferência.

Contudo, se pensarmos nos benefícios que essa inclusão escolar promove nos alunos com deficiência intelectual é inevitável não falar das práticas pedagógicas estratificadas e os professores e gestores consideram a subjetividade dos alunos no planejamento do ensino, isto propicia aos alunos oportunidades importantes que podem resultar em ganhos acadêmicos e sociais consideráveis (PLETSCH; GLAT, 2012; CUNHA; ROSSATO, 2015).

Já na temática pedagógica as contribuições de Vigotski tem sido importantes para uma mudança significativa nessa quebra de paradigma. Vigotski, em muitos dos seus textos (que é datado de aproximadamente entre 1924 e 1931), tecia uma distinção entre o que ele chamou na época de olhar tradicional e olhar contemporâneo sobre a educação da criança anormal (termo que ele utiliza nesse escrito).

O olhar dos professores e profissionais que trabalham com essas crianças com “defeito” (leia-se Deficiência) limita e muito o desenvolvimento potencial do aluno que está no centro das ações da escola, tornando assim um olhar falho e muitas vezes excludente, muitas vezes afastando o aluno do seu convívio.

Já quando pararmos para analisar o olhar contemporâneo do mesmo Vigotski, podemos perceber que ele enfatiza e muito a busca de novos caminhos alternativos para a interação dessa criança, um deles é pensar que a dinâmica do desenvolvimento da criança que tem a deficiência age diretamente no seu crescimento de forma que ela não desenvolve as mesmas funções que uma criança não portadora da deficiência. Assim, a deficiência deixa essa criança bem delimitada na questão de que produz obstáculos de comunicação e movimento, dificuldades de adaptação e desenvolvimento e até mesmo falhas motoras e cognitivas.

Hoje em dia encontram-se multas escolas que possibilitam a inclusão de alunos com deficiência e muitas instituições que ainda fazem o conceito de que eles precisam de uma escola privada. Uma não desabona em nada o trabalho da outra, muito pelo ao contrário, quem ganha é o aluno com deficiência e todo seu âmbito familiar.

CONCLUSÃO

Mesmo que nós ainda vivemos em uma sociedade que é muito individualista, a inclusão

promove o cuidado com o próximo e estabelece uma empatia de se colocar no lugar do outro, assim, todos ganham. Quando cada um promove o seu sucesso sem desmerecer as pequenas conquistas do próximo, o todo se fortifica e saímos por cima como sociedade. A inclusão dessas crianças com deficiência intelectual nas escolas de ensino regular permite que as crianças (que muitas vezes não teriam oportunidade de conviver com crianças assim) desenvolvam uma humanidade maior do que as que não possuem esse contato direto.

A escola por sua vez tem o desafio de integra e incluir de maneira que todos os alunos sejam tratados de maneira igualitária e humana, mas sempre se preocupando se o método de ensino for excludente e não inclusivo. A Inclusão se realiza na pratica do dia-a-dia e não na objetificação do sistema. O professor deve acima de tudo, não estar preocupado só com a matéria que ele deve passar, e sim em disseminar o conteúdo extraclasse, como a inclusão social e afetiva desses alunos com os outros.

Quando esse professor se apoia no modelo tradicional de educação, as chances de ele falhar com esse aluno são imensas, pois as crianças em geral, não são um deposito de conhecimento e sim, folhas semi escritas que precisam de complemento. Esse profissional deve sempre estar em constante formação e aprimoramento, para garantir que todos os alunos estejam ali com ele, e acima de tudo, para atender todas as necessidades que os alunos por ventura demandem. Porem, não podemos colocar toda a culpa no professor se por algum motivo o aluno com a deficiência intelectual não conseguir assimilar o conhecimento.

A família é um fator tão ou mais importante na conscientização desse aluno. Visto que quando o aluno está em casa ele também pode ser socializado e colocado para entender situações cotidianas da vida. A família pode ajudar no desenvolvimento delas, ainda mais se for em uma escola pública, onde realmente ocorra a verdadeira inclusão, e não apenas a integração. Por esse motivo a disponibilidade da família de ajudar essa criança deve ser total, pois o aprendizado não ocorre de forma natural e sim de forma orgânica.

Podemos concluir aqui que os alunos com deficiência intelectual que estão incluídos na escola são extremamente importantes, porque incluir é um ato de amor e dedicação que não se consegue medir. Aceitar que todos têm diferenças e valorizar essas peculiaridades e fundamental para que todos ganhem com a inclusão. Quando aprendemos com a diferença o ser humano cresce, e uma vez crescido, não se pode voltar ao tamanho normal. O mundo é feito de diferenças, porque o normal é ser diferente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, K. C. V. História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar, e a constituição do sujeito. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: . Acesso em: 25 de outubro de 2019.

CARNEIRO, M. S. C. Deficiência Mental como Produção Social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

CUNHA, R.; ROSSATO, M. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, p. 649-664, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha

DIAS, A. M. In(ex)clusão no serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE) e no ensino regular: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2012.

DUARTE, M. Síndrome de Down: situação escolar no Ensino Fundamental e Médio na cidade de Araraquara-SP. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara. 2008.

GARCIA, E. S. A história escolar de alunos de classes especiais para deficientes mentais. Rede Saci, 2004.

BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA MEDEIROS PEREIRA

RESUMO

O presente estudo trata-se de um artigo de revisão literária que discorre sobre a psicomotricidade na Educação Infantil. São apontados os benefícios e as contribuições da psicomotricidade em crianças. Objetivo: Avaliar os benefícios da psicomotricidade nas aulas de Educação Infantil. Atualmente, a psicomotricidade é reconhecida como a integração dos aspectos motores, mentais e emocionais. Como resultado da relação entre a criança e o meio é uma estratégia e recurso na concretização da consciência corporal (FONSECA, 1998). Jean Le Boulch (1987) foi um dos pioneiros na aplicação da educação psicomotora nas aulas de educação física e afirma que a psicomotricidade educativa nasceu na França, em 1966. No Brasil, considera-se que a psicomotricidade foi verdadeiramente difundida no ano de 1968. Segundo Le Boulch (1987), no processo escolar a educação pelo movimento é essencial, visto que seu objetivo principal é auxiliar no desenvolvimento motor da criança. Este estudo concluiu que a psicomotricidade é essencial para o desenvolvimento global da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Aprendizado.

ABSTRACT

This study is a literary review article that discusses psychomotricity in early childhood education. The benefits and contributions of psychomotricity in children are pointed out. Objective: Evaluate the benefits of psychomotricity in early childhood education classes. Currently, psychomotricity is recognized as the integration of motor, mental and emotional aspects. As a result of the relationship between the child and the environment, it is a strategy and resource in the realization of body awareness (FONSECA, 1998). Jean Le Boulch (1987) was one of the pioneers in the application of psychomotor education in physical education classes and states that educational psychomotricity was born in France in 1966. In Brazil, it is considered that psychomotricity was truly widespread in 1968. According to Le Boulch (1987), in the school process, education through movement is essential, as its main objective is to assist in the child's motor development. This study concluded that psychomotricity is essential for the child's overall development.

KEYWORDS: Psychomotricity; Child education; Apprenticeship.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo se pesquisou sobre psicomotricidade e chegamos a conclusão de que o ser humano sempre cultuo o corpo. Antigamente, na Grécia, já havia indícios de adoração ao corpo, muitos levados a fazer isso pelas imagens refletidas nas estatuas expostas em locais públicos. Nesse período o dualismo corpo e alma fazia parte do pensamento e da visão dos filósofos (MACHADO e TAVARES, 2010).

"O nome psicomotricidade surgiu da palavra grega psyqué, que em português significa alma, e do verbo latino moto, que em português significa mover com frequência, agitar com força, ela surgiu mais precisamente na França, no início do século XX". (Negrine, 1998, p. 33).

Aqui no Brasil, em 1968 foi que a psicomotricidade se tornou realmente reconhecida como pilar importante e passou a fazer parte de cursos e disciplinas nas faculdades do nosso país. Ela foi introduzida primeiramente em escolas especializadas como um recurso pedagógico no intuito de reparar problemas no desenvolvimento de crianças excepcionais (FALCÃO e BARRETO, 2009).

Com o passar dos anos a psicomotricidade foi sendo disseminada e os seus objetivos e organização foi fazendo cada vez mais parte da proposta pedagógica para a educação infantil, no que se referia aos conteúdos de jogos tradicionais e na recreação. (Negrine, 1998). Torna-se um mecanismo de fundamentação para o professor preparar suas atividades aplicando os princípios psicomotores básicos adaptando-os aos seus conteúdos.

Na educação física a psicomotricidade deixa cada vez mais explicita a missão desse professor, que tem como papel fundamental suas responsabilidades escolares e pedagógicas, separando a sua atuação escolar da formação desportiva, dando mais ênfase a aprendizagem do que a realização do gesto por si.

“Por um lado trouxe benefícios, mas por outro foi visto como uma renúncia do que era função da Educação Física, como se o que orientasse fosse prejudicial ao desenvolvimento do próprio aluno e dele em relação à sociedade” (SOARES, 1996).

A Educação física, por se tratar de uma área que lida com práticas corporais, pode-se dizer que é a ligação histórica mais importante que a psicomotricidade tem. (Negrine, 1998). Ainda pensando nisso, Mello (1996), afirma que todas as atividades que envolvem os jogos infantis, tem que ser pensados com muitas criatividade e pensando sempre nas funções psicomotoras que elas possibilitam. Muitas delas estão relacionadas à fase dos movimentos fundamentais (2 a 7 anos, que é o período que as capacidades ficam relacionadas ao aprendizado motor.

De acordo com Gallahue & Ozmun (2005), o desenvolvimento dos movimentos estabilizadores, manipulativos e locomotores, são iniciados de forma isolada e com o passar do tempo, com os estímulos certos, eles são combinados e são estimulados de forma única. Os movimentos que são estimulados para a progressão dos movimentos fundamentais e naturais são os que ajudam a correr, pular, arremessar, apanhar, andar

com segurança e se equilibrar.

Negrine (1987) mostra que a educação psicomotora vem para a educação fundamental com o objetivo de, por meio das atividades pedagógicas, desenvolver a criança de forma integral: no que diz sentido da visão biológica, psicológica e social, sempre buscando a equilíbrio e o desenvolvimento da criança.

Longe do ambiente escolar, muitos pais e responsáveis tem pouco ou nenhum conhecimento sobre psicomotricidade, se procurar mais a fundo, alguns professores não tem embasamento também. Oliveira e Souza (2013) fizeram alguns estudos envolvendo a aprendizagem, no entanto, os profissionais do ensino não tem acesso a esses estudos até mesmo como uma forma de se atualizarem.

Neste artigo destacaremos alguns pontos que provam que a psicomotricidade é um ótimo objeto para avaliar as aulas da educação infantil, ainda sim, aprendendo mais sobre a história da psicomotricidade, a sua importância no desenvolvimento das potencialidades das crianças que tem acesso a esse tipo de conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Mello (1996), a psicomotricidade é uma ciência que tem como finalidade estudar todos os movimentos do corpo humano, que ficam em contato com o mundo exterior e interior. A psicomotricidade ainda abrange diversas áreas do estudo que envolvem as ciências, são elas: a Neurofisiologia, a Psiquiatria, a Psicologia, a Educação e a Medicina.

Nos tempos atuais, a psicomotricidade é reconhecida como a integração da motricidade como resultado da relação entre a criança e o meio, sendo uma estratégia e um recurso significativo na concretização da consciência (Fonseca, 1998).

"Associa o movimento com outras características do comportamento, não apenas aqueles relacionados à estrutura motora, mas basicamente com a inteligência, a afetividade e a percepção". (FONSECA, 1998, p. 168)

Na visão de Festa (2009), a psicomotricidade é uma base de estudo que não reconhece o ser humano como apenas um corpo, mas sim um ser provido de intelecto e afetividade, integrando uma visão global, o homem possibilita uma reflexão dele próprio e das suas relações com o mundo exterior e interior. Assim, o maior objetivo é compreendê-lo de forma integral e justa com as suas funções motoras, cognitivas e afetivas no âmbito social.

"A psicomotricidade é uma ciência que estuda o ser em movimento, sua relação com ele próprio e com o meio a sua volta" (Santos et. al. 2013). Por estar conectado afetivo e cognitivo, pode-se classificar o aprendizado por meio do movimento do corpo, intelecto e afeto. Esses três fatores são o que possibilitam a aprendizagem e tornam a psicomotricidade capaz.

Ao longo das ultimas décadas, o crescimento de estudos e trabalhos científicos sobre como é a separação entre corpo e mente no aprendizado, mostrou-se ineficaz, visto que de acordo com Magalhães (2006), é imprescindível que a psicomotricidade (que é a ciência que estuda o movimento como uma forma de auxílio ao desenvolvimento físico e mental do homem) seja abordada sempre como uma matéria tão importante quanto português ou matemática.

A psicomotricidade se entende como o corpo se desenvolvendo, tanto nos aspectos neurofisiológicos e anatômicos quanto nos locomotores, sempre priorizando o tempo e o espaço de aprendizagem. Atualmente, a psicomotricidade também é capaz de se relacionar através da ação, como um mecanismo de tomada de consciência que aproxima o homem do seu corpo (SILVA e NAVARRO, 2012).

A psicomotricidade com ciência é afirmada por Fonseca (2010) que diz:

"É compreendida como a área transdisciplinar que pesquisa as correlações e influências mútuas e sistêmicas, característica e evolutiva do homem, nas suas diversas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicosóciocognitivas". (Fonseca, 2010).

A primeira vez que se ouviu falar em psicomotricidade, foi em meados dos anos 1870. Ela foi citada em um discurso de um médico neurológico que vinha percebendo a necessidade de catalogar algumas patologias. (KAMILA et. al., 2010). Ainda segundo Silva e Tavares (2010), alguns autores ainda tratavam os assuntos referentes ao corpo e seu movimento de uma maneira bem aprofundada, foi então que surgiu a relevância maior sobre esse tema.

Xisto e Benetti (2012), dizem que, no ano de 1920, Dupré foi o percursor em apontar a união entre movimento e pensamento, pontuando assim que a psicomotricidade era o caminho ideal para os dois lados. Porém, desde 1909 ele já alertava os seus alunos sobre equilíbrio motor, denominando o quadro de "debilidade motriz". Ele também fez questão de checar as relações entre as anomalias psicológicas e as anomalias motrizes, criando assim a nomenclatura que conhecemos como psicomotricidade.

Usando essa base de dados dos estudos de Dupré, pensando na patologia do começo do século XX, a psicomotricidade foi o grande condutor sobre as debilidades motoras através de uma linha psiquiátrica com o foco nos distúrbios psicomotores (MACHADO e TAVARES, 2010).

Vale a pena ressaltar que foi nessa época que o corpo e os seus distúrbios começaram a ter mais importância, pois não existia nenhuma preocupação com a parte emocional e cognitiva dos indivíduos. (MACHADO e TAVARES, 2010). A partir do ano de 1925, que Henri Wallon contribuiu com a psicomotricidade após examinar os níveis e transtornos do desenvolvimento mental (KAMILA et. al., 2010).

PSICOMOTRICIDADE NO BRASIL

Na década de 50, a psicomotricidade che-

gou ao Brasil por intermédio de circuitos acadêmicos e de grandes nomes da medicina. Foi introduzida desde os hospitais e clinicas até nas escolas de ensino especial e assim, ao poucos, foi sendo disseminada no ensino regular de ensino. No começo era mais uma área para estudo dos psicopedagogos e os professores de educação especial, porém, preencheram o vazio deixado na intervenção psicomotriz sustentados pelo propósito da reabilitação clínica.

Sendo assim, com o passar dos anos, a psicomotricidade passou para a educação escolar regular, primeiramente com uma abordagem eletiva, apenas alunos que necessitavam de cuidados especiais e apresentavam cuidados extras na escola que fariam esse tipo de atendimento. Futuramente, mas precisamente na década de 80, ela foi introduzida como componente curricular incorporado ao projeto educativo da escola. Professores de educação física assumiram a psicomotricidade com o objetivo da educação e reeducação de movimentos (TIMBOLA e FARENZENA, 2009).

Com todo esse movimento de novidade gerada pela psicomotricidade, os estudos sobre esse assunto foram aumentando substancialmente. Como no caso da distinção entre postura reeducativa e terapêutica, valorizando assim o lado emocional e afetivo nas intervenções psicomotoras (OLIVEIRA e SOUZA, 2013).

"Aos poucos foi se afirmando e progredindo em muitos fatores que hoje voltaram a se agrupar. Incialmente, a pesquisa abordou o desenvolvimento motor da criança. Em seguida, estudou a correlação entre os atrasos tanto no desenvolvimento motor quanto intelectual da criança. Posteriormente, foram desenvolvidos estudos acerca do desenvolvimento da habilidade manual e aptidões motoras relativas à idade e a deficiência" (SANDRI, 2010).

Sandri (2010) ainda afirma que nos dias de hoje, os tipos de estudos sobre psicomotricidade vão muito além de questões como a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades na aprendizagem escolar de crianças com uma inteligência padrão e de crianças que sofrem de deficiência mental. Ela também se faz presente para que se tenha a consciência das relações entre o gesto e a afetividade, como por exemplo: caso esteja segura de si mesma, uma criança seja ela deficiente ou não, caminhará de maneira totalmente diferente de uma criança tímida.

Pensando numa escola que visa à melhora dos seus alunos, Le Boulch (1987) diz que a parte principal do processo escolar é a educação se importar com todos os aspectos que estejam relacionados com a aprendizagem. O movimento é essencial, e por isso que o seu objetivo central é auxiliar no desenvolvimento motor das crianças. Durante todas as etapas da infância, a psicomotricidade se faz presente auxiliando no desenvolvimento das potencialidades infantis, principalmente na educação infantil.

Esses conceitos ou habilidades básicas são requisitos indispensáveis para uma boa aprendizagem e formam a estrutura da educação psicomotora. Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007), afirmam que a educação psicomotora é indispensável no processo de alfabetização e precisa ser aplicada aos alunos desde jovens, visto que o movimento é a base para que a criança obtenha o conhecimento do que está ao seu redor por meio do seu corpo e de suas percepções e sensações, prevenindo dificuldades e evitando a inadaptação escolar.

Para Magalhães (2006), uma forma de se combater as dificuldades dos alunos como a dislexia, disortografia e a disgrafia é a aplicação da psicomotricidade na educação. No desenvolvimento psicomotor da criança há uma enorme influência da educação global, tendo como prioridade o despertar da criatividade, na busca de novas praxias atingindo os objetivos planejados.

"O desenvolvimento psicomotor exige uma atenção permanente do professor através do incentivo; logo não é um dever apenas do professor de Educação Física, mas de todos os profissionais responsáveis pelo processo de ensino- aprendizagem. Em se tratando de Educação Infantil, não é papel principal do professor alfabetizar, ele também tem o compromisso de estimular as funções psicomotoras primordiais ao aprendizado formal" (SILVA e BORGES, 2008).

Ainda segundo Magalhães (2006), a Educação Psicomotora é um dos principais caminhos para se educar uma criança para a vida, e para que alcance um lugar de destaque na nossa educação, cabe aos professores perceberem isso. A psicomotricidade na Educação Infantil deve ser reconhecida e aplicada às crianças com o intuito de confirmar a sua importância para o desenvolvimento infantil.

Para Le Boulch (1987), a educação psicomotora tem uma função significativa nos cuidados relativos às questões escolares durante a educação infantil, isto é, gera um desenvolvimento completo do indivíduo. Nessa fase da vida escolar, exercícios corporais e atividades psicomotoras garante a percepção de espaço, o controle do corpo, possibilitando a criança satisfazer sua necessidade do movimento.

O desenvolvimento da psicomotricidade está ligado à evolução da criança, na sua troca com o meio e na adaptação gradual as necessidades comuns, mas para isso é preciso um local adequado, variedade de materiais, jogos lúdicos e um ambiente propício. (KAMILA et. al., 2010).

Para Fonseca (1998) a psicomotricidade colabora de maneira integral para o desenvolvimento da criança no ensino-aprendizagem que beneficia os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional contribuindo para a formação do seu caráter.

Kamila et. al. (2010) afirmam que no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico a estimulação psicomotora é fundamental para que haja uma formação integral da criança, salientando a importância da atividade lúdica por meio de atividades psicomotoras, o que irá sedimentar os pré-requisitos indispensáveis para a sua vida escolar.

Para Kamila et. al. (2010) é mais importante o professor orientar a aprendizagem para uma formação geral da criança do que as escolas ensinarem aos seus alunos apenas as habilidades. Um método que pode ser utilizado pelo professor para colaborar com o aspecto psicomotor dos seus alunos, respeitando o desenvolvimento natural da criança é o jogo que auxilia no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo facilitando

a aprendizagem dos alunos.

Segundo Magalhães (2006), um dos elementos mais relevantes da educação psicomotora na vida de uma criança é o jogo, pois marca o início da sua própria socialização. É a etapa em que se pratica o coleguismo, fase de relação com a cooperação, em que um ajuda ao outro, deixando a individualidade de lado.

É também no jogo que se identifica os direitos de cada um, aprende-se a respeitar as regras e a agir diferentemente de antes em um mundo que é de todos favorecendo o desenvolvimento das funções mentais. Em se tratando de psicomotricidade funcional uma das principais características é o fato da criança depender do professor, que é quem conduz as sessões, reproduzindo o modelo dele, sem que ela possa optar pelo que fazer (SILVA e TAVARES, 2010).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O.X.; SIMÃO, L.M.O. Psicomotricidade e sua relação com a inteligência e a emoção. Revista Científica de Psicologia, ano 5, n. 9, nov., 2007.

ALMEIDA, C.M. Perfil psicomotor de alunos com idade entre 7 e 9 anos. EDUCERE, Curitiba, out., 2009.

FALCÃO, H.T.; BARRETO, M.A.M. Breve histórico da psicomotricidade. Ensino, Saúde e Ambiente, Volta Redonda, v. 2, n. 2, p. 84-96, ago., 2009.

FESTA, P.S.V. Psicomotricidade e língua de sinais: um enlace possível. Athena

- Revista Científica de Educação, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 7-22, jun., 2009.

FONSECA, V. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A psicomotricidade e o desenvolvimento do ser humano. Neurobiologia, Caruaru, v. 72, n. 2, 2009.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

KAMILA, A.P.F.; MACIEL, R.A.; MELLO, L.A.; SOUZA, R.A.A. A estimulação

psicomotora na aprendizagem infantil. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA, Ariquemes, v. 1, n. 1, p. 30-40, mai./out., 2010.

LE BOULCH, J. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MAGALHÃES, A.G.Q. Psicomotricidade: uma nova perspectiva de educar. Norte Científico, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 167-173, dez., 2006.

MACHADO, F.S.; TAVARES, H.M. Psicomotricidade: da prática funcional à vivenciada. Revista Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 364-379, 2010.

MELLO, A.M. Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis. São Paulo: Ibrasa, 1996.

MENEZES, R.J.; GUERRA, A.; SILVA, C.A.L. A psicomotricidade e o desenvolvimento do ser humano. Neurobiologia, Caruaru, v. 72, n. 2, 2009.

MOLINARI, A.M.P.; SENS, S.M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. Revista Psicologia Educação Cultura - PEC, v. 3, n. 1, p. 85- 93, jul., 2003.

NEGRINE, A. Aprendizagem & desenvolvimento infantil - psicomotricidade: alternativa pedagógica. Porto Alegre: Edita, 1998.

NOGUEIRA, L.A.; CARVALHO, L.A.; PESSANHA, F.C.L. A psicomotricidade na

prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Perspectivas Online, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 2, p. 9-28, 2007.

OLIVEIRA, A.F.S.; SOUZA, J.M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. Revista Fiar: revista do núcleo de pesquisa e extensão, v. 2, n.1, p. 125-146, 2013.

SANDRI, L.S.L. A psicomotricidade e seus benefícios. Revista de Educação do IDEUA, Getúlio Vargas, v. 5, n. 12, p. 2-14, jul./dez., 2010.

SANTOS, M.A.M.; CONEGLIAN, J.C; CUNHA, N.P.; SILVA, E.R. A importância

da educação física para o desenvolvimento psicomotor relacional na educação infantil. Revista ENAF Science, Manaus, v. 8, n. 3, p. 15-19, 2013.

SILVA, A.B.; BORGES, P.F.B. A importância da psicomotricidade na educação infantil. Revista Perspectivas em Educação, Uberaba, ano 1, ed. 3, p. 1-19, mai./ago., 2008.

SILVA, T.N.; NAVARRO, E.C. Problemas de aprendizagens psicomotoras. Revista Eletrônica da Univar, Barra do Garças, n. 7, p. 49-52, 2012.

SILVA, F.D.O.; TAVARES, H.M. Psicomotricidade relacional na escola infantil tradicional. Em Extensão, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 19-32, jan./jul., 1996.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AGNALDO DOS SANTOS

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir e analisar as contribuições do lúdico na prática pedagógica dos professores de educação infantil. A metodologia utilizada foi à revisão bibliográfica, nas bases de dados Scielo , em livros e publicações cientificas. Os resultados do estudo apontaram na direção de que o lúdico é utilizado pelos docentes para auxiliar nas práticas pedagógicas e pode ajudar a facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes , para alcançar a qualidade desejada no aprendizado em sala de aula, a contribuição da pesquisa foi como reflexão sobre como as atividades lúdicas ajudam na construção do conhecimento e podem revelar diferentes tipos de sentimentos, levando aos poucos a criança a aceitar a existência do outro e o quanto o educador deve usar e abusar dessa ferramenta na sua prática para melhor conduzir o processo de ensino aprendizagem das crianças .

Palavras-Chave: Criança; Educação Infantil; Lúdico.

Abstract

This article aims to discuss and analyze the contributions of play in the pedagogical practice of early childhood education teachers. The methodology used was a bibliographic review, in Scielo databases, in books and scientific publications. The results of the study pointed in the direction that playfulness is used by teachers to assist in pedagogical practices and can help to facilitate the teaching-learning process of students, to achieve the desired quality of learning in the classroom, the research contribution it was as a reflection on how playful activities help in the construction of knowledge and can reveal different types of feelings, gradually leading the child to accept the existence of the other and how much the educator should use and abuse this tool in their practice to better conduct the children's teaching learning process.

Keywords : Kid; Child education; Ludic .

INTRODUÇÃO

O interesse em discutir o lúdico na educação infantil, surge da inquietação pessoal dos professores , enquanto licenciados na área em que atuam , através de observações feitas sobre as suas práticas pedagógicas , onde os mesmos utilizavam atividades lúdicas para desenvolver a aprendizagem em sala de aula, surgindo assim os questionamentos, onde o lúdico contribui para um melhor desenvolvimento social e cultural das crianças na educação infantil, de que forma o lúdico contribui na aprendizagem das crianças na educação infantil, (BATISTA E BETTI, 2005) os alunos realmente aprendem através do lúdico. Como o professor pode estimular os alunos através de atividades lúdicas, nem sempre a educação da criança esteve em destaque, na idade Medieval o sentimento de infância foi esquecido, só a partir do século XVII a Igreja juntamente com a escola passam a ter papéis fundamentais nessa educação, no século XVIII a criança passa a ser vista como uma página em branco que poderia ser moldada, conforme a vontade dos demais, apenas somente em meados do século XX por meio de pesquisadores como Piaget e Vygotsky, que apresentam indagações sobre como proceder com formação das crianças e contribuem com o pensamento, da importância que tem a educação para as crianças pequenas. Piaget (1998) e Vygostsk (1991) contribuem enfatizando que a criança tem capacidade para criar suas próprias hipóteses, sobre o seu ambiente, é um ser atento, criativo, e que se mantém assim constantemente no seu processo desenvolvimento. Ambos destacam que através do contato com o brinquedo a criança passa a distinguir o mundo real a sua volta e a como interagir com os demais, tendo autonomia para buscar formas de se expor sem causar danos para si mesma nesse processo, (SAYÃO; MUNIZ, 2005) .

Com base nos estudos de VYGOTYSKY (1991), observou-se que ele considera o ato da brincadeira extremamente importante para o desenvolvimento da criança, dessa forma as crianças se relacionam de várias maneiras com significados e valores pois, nas brincadeiras elas ressignificam (BETTI, 2003) , o que vivem e sentem, portanto sabe-se que essas atividades dão de certa forma autonomia e um rumo na vida das crianças, desse modo as crianças reproduzem várias situações concretas de adultos, diante disso o educador deve utilizar as brincadeiras como ferramenta em suas aulas para facilitar o aprendizado.

Nesse sentido, é através de atividades lúdicas e da relação com brinquedos que a criança passa a construir e moldar uma conexão com o que existe a sua volta, criando ligação com as outras crianças, saindo um pouco da sua zona de conforto e descobrindo-se para ter contato e uma troca de experiências com os demais, fazendo-se necessário que os educadores adotem uma nova postura sobre a importância de atividades lúdicas no contexto educacional, desligando-se da ideia de que é só na teoria que se aprende, trazendo o lúdico como ferramenta de uso cotidiano, na construção do conhecimento das crianças. Segundo (Kishimoto, 2010) a relação das crianças com o brinquedo começa com sua conexão com os adultos, e como essa interação se dá, pois a partir daí ela amplia sua percepção de mundo e se abre para novas descobertas e experiências.

Assim, é brincando que a criança começa a se relacionar com as pessoas, que ela descobre o mundo, se desenvolve com o que ela aprendeu, a criança desenvolve com mais saúde, elimina o estresse, aumenta a criatividade e a sensibilidade, estimula o social (BITENCOURT, 2006) . Brincar é um dos alimentos

mais importantes da infância, que permite que a criança se desenvolva desde os primeiros anos de vida, todo o potencial que existe nela. Portanto pode se dizer que é por meio da brincadeira que faz a criança ser criança Luckesi, (2000), relata que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente , vivencia uma experiência plena, enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade, estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis, brincar jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. (LUCKESI, 2000, p. 21).

Rosa e Vieira (2010) , objetivando sintetizar conceitos como cultura lúdica, demonstra a importância do brincar para o desenvolvimento humano, fizeram relato de experiência em uma brinquedoteca instalada em uma creche filantrópica. Por meio da análise teórica e do relato de experiência, pode-se concluir que a brinquedoteca é um espaço que valoriza um aspecto fundamental do cotidiano infantil e constitui-se como um espaço privilegiado para a produção de conhecimento sobre a infância e o desenvolvimento infantil. Nesse sentido a pesquisa ajuda a compreender a importância da brinquedoteca para o desenvolvimento da criança e para a construção de valores, desenvolvimento cognitivo, e participação e interação social a partir do brincar.

Vituri (2014), ao investigar sobre a importância do lúdico na educação infantil, objetivando levar os educadores a uma reflexão sobre a importância do brincar, concluindo que é através do brincar que as crianças criam, recriam, aprendem, constroem seus conceitos e valores. Sendo assim, o lúdico permite a criança buscar aprendizagens significativas e ampliando o repertorio de comunicação e o desenvolvimento de aprendizagem Santos (2015), ao investigar o lúdico e o brincar na educação infantil sinaliza que através do lúdico o aluno compreende o que está aprendendo, pois a aprendizagem passa a ser significativa. O educador segundo Costa e Nascimento (2009) , que ensina conteúdos com jogos em sua sala de aula leva o aluno a ser sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas, dessa maneira o lúdico pode ser útil para estimular o desenvolvimento integral das crianças e os professores poderão adotar na praticas com a utilização de conteúdos curriculares utilizando-se da metodologia com o lúdico .

Para Oliveira (2006), nos relatos de sua investigação cientifica , considera que o ser humano é "um ser do desejo, mais do que da necessidade", é imprescindível reconhecer que "aprender, pensar e ensinar são atividades investidas de fantasia" dessa forma, a educação não vai além do processo de ensino- aprendizagem, superando apenas os conteúdos escolares, é mais extensa e larga, vai rebater diretamente no ensino e a aprendizagem para a vida; para a formação de cidadãos , provoca ensinar a criança pequena a aprender a viver e conviver. Brougère (2000), em suas interpretações da relação brinquedo/lúdico, já afirmava que a criança se apropria adapta se aos conteúdos do seu mundo exterior às suas próprias atividades de interesse, como o brincar. Com base nessa mesma concepção independente da brincadeira, faz parte da realidade humana e, consequentemente, da cultura infantil, e é por meio da brincadeira que a criança se confronta simbolicamente com o outro . Segundo o autor, que utiliza como exemplo o jogo de guerra é uma brincadeira construída culturalmente e serve como um mecanismo de fuga da rotina das crianças, porém é uma busca da aventura e de expressão de uma agressividade controlada e socialmente aceita, considerando que é possível manipular cenas simbólicas de violência sem agressividade.

Conclusão

O presente artigo buscou discutir as contribuições do lúdico na educação infantil, onde o objetivo principal é analisar as suas contribuições para a prática pedagógica dos professores na educação infantil e como é utilizada, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento do aluno. Desse modo o lúdico propõe ser uma peça fundamental no crescimento da criança, e se faz presente na vida escolar, só trará benefícios para ambos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, foram elencados alguns resultados de pesquisa e estudos que evidenciam a brincadeira como uma ferramenta suporte para estimular o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar.

Os resultados de pesquisas oferecem aos profissionais da educação a oportunidade de reverem , se necessário reestruturarem seus planos de trabalho para deixá-los mais atrativos e eficazes no trabalho com as crianças, trabalho este que deve, acima de tudo, promover o bem estar infantil e favorecer todos os aspectos do desenvolvimento da criança, no que se refere à aprendizagem, utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente.

Entretanto, de acordo com as pesquisas revistas, o meio escolar ainda não está conseguindo utilizar o recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem. Muitas dificuldades e barreiras ainda são encontradas, tais como a falta de espaço, de recursos e principalmente, de qualificação profissional. Apesar de as pesquisas e intervenções realizadas no ambiente escolar com a utilização da brincadeira ainda serem discretas, pode-se concluir que o reconhecimento da necessidade da introdução do brincar nas escolas já existe, como pode ser visto nas pesquisas de Brougère (1993), Wajskop (1996), Bomtempo (1997), Spodek e Saracho (1998), Cordazzo (2003), Biscoli (2005) e Carvalho (2005) entre outros. Porém, além do reconhecimento é necessário a utilização prática do brincar nas escolas.

A utilização do brincar como uma estratégia a mais para a aprendizagem trará benefícios tanto para as crianças, que terão mais condições facilitadoras para a aprendizagem, quanto para os professores, que poderão se

utilizar de mais um recurso para atingirem seus objetivos escolares para com as crianças e para com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFOUILLOUX, J. C. A entrevista com a criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

ÁRIES, Flilippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AZEVEDO, Heloísa Helena; SILVA, Lucia Isabel da C. Concepção de Infância e o significado da Educação infantil. Espaços da escola. Unijuí, n.34, ano 9. Out/Dez, 1999. p.33-40.

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil.

Editora Perspectiva. Florianópolis, 1999.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida . Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

LUCKESI, Cipriano C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. Ludopedagogia, Salvador, 2000.

MARIANO, Sangellita Miranda Franco. Lúdico e o processo Brincadeiras e jogos na educação infantil: o de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 a 5 anos. Uberlândia: Cortez, 2009.

PIAGET, J. A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes 1991.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AILTON DE OLIVEIRA

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizado das crianças dentro do espaço escolar no ensino infantil. O presente estudo foi desenvolvido através de revisão da literatura. Entender o jogo e a brincadeira como uma libertação de energias excedentes, como uma tendência passada de geração em geração, como um exercício de preparação para a vida adulta ou como um esforço continuado de superação são alguns dos diversos enfoques que se tem entre as teorias que tentam explicar a natureza do jogo e da brincadeira. Apesar dessa diversidade de interpretações, os jogos e as brincadeiras são fundamentais na infância, reiterados, como uma maneira de corroborar essa ideia de dedicação prioritária da criança. No presente trabalho, o jogo e a brincadeira convertem-se em protagonistas, sendo a principal interação que a criança viva livremente uma situação prazerosa e ao mesmotempo sendo expressivo em si, valorizando a possibilidade de expressão como imprescindível para o crescimento individual e social. Quando a criança brinca sozinha, exterioriza sua afetividade. No jogo e na brincadeira a criança pode criar e usar toda a sua personalidade, se descobrindo como indivíduo criativo.

PALAVRAS CHAVE: Jogos; Brincadeiras; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como intuito analisar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizado das crianças dentro do espaço escolar, dando ênfase às relações pessoais entre as crianças, observando aspectos relacionados a autonomia, autoestima e às questões de raça e gênero.

Quando paramos para pensar nessa temática, algumas questões surgem em nossa mente como: Em que dimensão o brincar contribui no desenvolvimento das crianças? As crianças fazem seleção dos amigos com quem brincam na escola ou emoutros espaços pela cor de sua pele ou pelas suas características físicas e pessoais?Como podemos usar o brincar para trabalhar as questões de raça e gênero entre as crianças?

Com o objetivo de responder algumas dessas questões na futura monografia ealcançar o objetivo geral deste trabalho, elegemos alguns objetivos específicos para construção do trabalho. Com isso procuraremos analisar a importância do brincar na educação infantil e para a criança; problematizaremos através de jogos e brincadeiras a autoestima, a diversidade dos grupos, abrangendo a cidadania, o sucesso e as relações interpessoais compreendidos nas questões de raça, gênero e etnia e desenvolveremos atividades lúdicas com crianças de uma escola a fim de observar a relação construída entre elas, observando principalmente a relação com o outro.

Este trabalho pretende investigar como se estabelecem as igualdades, como acriança se torna mais independentes, exerce sua identidade e desafios, respeitando seus limites, sem medo de se aventurar e errar, sabendo que o erro faz parte do caminho da conquista do seu ideal, identificar o que é desafiador para elas.

Este trabalho possui uma grande relevância na atualidade, por tratar de questões que estão na centralidade das discussões do

campo da educação, como as relacionadas a raça e gênero.

Com isso o trabalho em desenvolvimento terá uma grande contribuição para campo e dialogará com autores que já trabalham com essa temática.

A utilização de jogos, brinquedos, brincadeiras na educação infantil e suas possíveis contribuições na forma de educar a criança para uma melhor socialização, autonomia e autoestima, abrangendo as questões de raça, etnia e gênero.

Este estudo questiona: Qual a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiraspara o desenvolvimento e aprendizado da criança na escola com a abordagem na reflexão sobre autonomia, autoestima?

Analisar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para odesenvolvimento e aprendizado da criança na escola.

IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

A utilização de brincadeiras e jogos como estímulo para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, na Educação Infantil.

Com o avanço tecnológico, as brincadeiras passaram a ser mais proporcionadas pelos brinquedos eletrônicos que estão presentes cada vez mais no cotidiano das crianças. Muitos desses brinquedos são excelentes, mais isso não é tudo. As crianças precisam se integrar umas com as outras, estabelecer vínculos afetivos, desenvolver o seu esquema corporal, enfim, desenvolver várias outras áreasque esses brinquedos dificilmente proporcionam.

As crianças, quando inseridas em um ambiente escolar, já possuem uma bagagem psicológica. É papel da escola na Educação Infantil possibilitar o desenvolvimento global da criança tendo como base brincar, jogar, relacionar, viver, simular, imaginar e aprender.

A criança é desafiada a indagar, questionar, questionar, transformar e desvendar a própria realidade. Partilhando as brincadeiras com outras crianças tem oportunidade de viver diferentes emoções, afetos, rupturas, trocas, aproximações, disputas e cumplicidades e isso ensina bastante a respeito da complexidade do comportamento das relações humanas. Pois ao vivenciar estes momentos, é obrigada a enxergar diferentes opiniões e pontosde vista além de lutar pelo seu próprio. (REGO, 1992, p. 6-7).

Para o Ensino Fundamental o jogo não é apenas mais uma estratégia para alegrar a aula e sim um método que contribui para que as crianças construam seus conhecimentos e desenvolva o psicomotor, o psíquico proporcionando o ajuste emocional.

Resgatar brincadeiras antigas, com brinquedos simples, sucatas, as brincadeiras de roda, jogos em equipes ou trabalhar com jogos para raciocínio lógico como: as matrizes, blocos lógicos, quebra-cabeça, tangran é uma dever da educaçãoatual. O prazer, a criatividade e a boa formação que esses jogos proporcionam não podem ser relegados a um segundo plano e nem devem ser substituídos por jogos eletrônicos.

O ENSINO ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Em psicologia, aprendizagem é o processo de modificação da conduta por treinamento e experiência, variando da simples aquisição de hábitos à técnicas mais complexas. Por desenvolvimento, a designação do ato de desenvolver, progredir, crescimento paulatino. A brincadeira infantil é um importante mecanismo para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A presença de um parceiro do outro lado da quadra convoca-me a ser veloz, coordenado, resistente e estratégico, o que já não acontece se me confrontocom uma parede. Neste sentido, ele me confere um presente. A maioria das pessoas admite esse aspecto, pois busca continuamente jogar com alguém,mesmo que saiba que vai perder. Ocasionalmente, o jogo vai além da mera competição. O jogo adquire uma qualidade que transcende o nível do ganharou perder. Essa é uma experiência muito próxima da mística. A excitação do jogo, o clima psicológico, o drama, a luta, as grandes realizações dos contendores transformam a experiência num momento espiritual. (SHUTZ, 1989, p. 168)

Um grande pesquisador que desenvolveu trabalhos na área de Psicologia Genética e se interessou pelo jogo infantil, foi Henri Wallon. Analisando o estudo dosestágios propostos por Piaget, Wallon fez inúmeros comentários onde evidenciava o caráter emocional em que os jogos se desenvolvem, e seus aspectos relativos à sociabilização. "A criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com seus camaradas de grupo, e também das contestações, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas". (Wallon, 1979, p.210)

De acorde com Leif e Brunelle (1978), um tipo especial de jogo está associado ao nome de Maria Montessori, os jogos sensoriais são destinados a estimular cada um dos sentidos. Para atingir esse objetivo, ela necessitou pesquisar uma série de recursos e projetou diversos materiais didáticos para possibilitar a aplicação do método. Durante muito tempo confundiu- se "ensinar" com "transmitir" e, nesse contexto, o aluno era um agente passivo da aprendizagem e o professor um transmissor. A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil podem-se aplicar trabalhos elaborados baseados nas áreas das inteligências de acordo com Antunes (2000), podem ser estimuladas através da utilização de um jogo, de natureza material ou até mesmo verbal. Incluem as dimensões: linguística, lógico-matemática, espacial,musical, cinestésico - corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Na área de inteligência linguística temos como exemplos: o jogo da forca, bingo gramatical e telefone sem fio. Na inteligência lógico- matemática o dominó, jogos de damas, jogo das formas, matrizes, blocos lógicos e dados. Na inteligência espacial temos o jogo da sucessão, jogo da memória.

Os jogos infantis como: parlendas, adivinhas, cantigas, amarelinha, o esconde-esconde, a queimada, a cabra-cega foram aos poucos sendo esquecidos ou trocadospor jogos eletrônicos. Isso não é interessante porque brincar alegra, anima, despertamsentimentos, contribui para o desenvolvimento global e para a socialização, pois dificilmente se brinca sozinho a, além disso, envolve várias áreas de conhecimento. Esse deve ser o motivo pelo qual o brincar deve continuar presente no contexto social.Piaget (1998, p. 45) afirma que,

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercíciossensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a ésta seu alimento necessário e transformando o real em funçãodas 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 ao jogar elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanentemente exteriores á inteligência infantil.

Pode-se perceber a importância dos jogos e brincadeiras infantis para o desenvolvimento intelectual e social da criança, mas faz-se necessário também associar os mecanismos da aprendizagem com a integridade do sistema nervoso. Crianças com algum tipo de problema neurológico ou motor necessitam de materiais especialmente criados, para auxiliá-las nas atividades pedagógicas. Se as brincadeiras infantis cooperam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, por que alguns educadores resistem em adota-las em seus planejamentos educativos, utilizando-as apenas como recreação informal? Provavelmente por tratar-se de algo que exija certo cuidado no seu planejamento e execução.

Existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de uma aprendizagem significativa. Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de umacuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercícios aeróbio para quem pretende ganhar maior mobilidade física, e em segundolugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente terá validade efetiva, quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, e não avalie sua qualidade de jogos que emprega,e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito. (VASCONCELLOS,1995,p.74).

As crianças brincam de maneira independente em casa, com os amigos ou

parentes, a prática e a história nos revela que elas também brincam na escola. O fatoé que nem sempre, suas brincadeiras são levadas em conta pelo currículo da Educação Infantil e muito menos no Ensino Fundamental e quando o são aparecem apenas como recreação ou possibilidade de desgaste de energia para que, em sala, as crianças possam concentra-se em atividades didáticas dirigidas. Como levar em conta o jogo infantil ao serem elaborados planos pedagógicos escolares, considerando-se o jogo e as brincadeiras infantis como um recurso indispensável para toda a estratégia que norteia o processo de ensino-aprendizagem dando estímulos para a construção do conhecimento pelas crianças de formá autônoma e independente.

A GARANTIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Redin (2013) relata que, em algumas etapas de nossas vidas, algo é interrompido durante essa trajetória. Entre a teoria e a prática as ações pedagógicas devem ser repensadas para que muitas vezes se quebre paradigmas ou padrões preestabelecidos, podendo experimentar novas alternativas.

Por vivermos numa sociedade que se encontra em estado de crise, se os orientadores acreditarem na educação infantil e no ensino fundamental, no tempo e no espaço em que as crianças estão na escola, é necessário trazer o conhecimento para mais perto dos prazeres, muitas vezes tendo que abrir mão de outros recursos que, para as crianças, não tem sentido, nesse contexto é importante um plano. O planejamento é feito porque o professor não pode dar aula no impensado, mas que esse planejamento gire em torno do mundo e da cultura das crianças, suas necessidades, despertando suas curiosidades e a capacidade de aprenderem sozinhas.

O professor deve sempre se colocar à disposição das crianças, falar dopassado cultural que foi construído por nossa sociedade, e propor a elas novos desafios e descobertas, e isso não é feito seguindo uma lista de atividades rotineirasde unidades didáticas ou na espera de uma data comemorativa para ser realizada.

Se reinventar e experimentar faz parte do aprendizado, nas escolas tradicionaisjá estão fora de padrão, caindo no esquecimento, apesar de muitos professores usarem métodos de ensino, quando se trata de Educação Infantil e Ensino Fundamental, os docentes não pode esquecer que as crianças são protagonistas, e os professores mediadores, sempre construindo, desconstruindo, valorizando todas as culturas, explorando-as e usando novas descobertas.

[...] a criança aprende no e com o mundo, mas esse mundo é feito com pessoas de diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] e é nas relações de troca que se resinificamos saberes/fazeres. [...] existe uma dimensão estética como resultado da ação do sujeito no e com o mundo, num permanente processo de construção e de reconstrução de projetar e realizar, de ver os resultados. Planejar também é buscar formas de registrar, de resgatar ideias e criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer. (REDIN,2013, p.22-23).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2009),em seus referentes artigos 5º e 9º diz que a Educação Infantil é a 1ª etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças nos seus aspectos, físicos, psicológicos, intelectual e social, as Diretrizes da Educação Infantil contêm dois eixos que orientam a Educação Infantil que são: interação e brincadeiras, e que lhe são incumbidos o aprendizado e o conhecimento das crianças, possibilitando também a autonomia, a saúde, bem-estar, vivências, incentivando-as e propiciando interações em todas as tradições culturais.

AS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS, MEMÓRIAS E VALORIZAÇÃO DA CULTURA LÚDICA

As influências lúdicas no Brasil tiveram como base a mistura de três etnias, ou a assimilação progressiva, nos primeiros séculos, de aspectos culturais das etnias indígena (nativos), negra (de origem africana) e branca (os colonizadores portugueses), contribuições culturais que influenciaram a cultura lúdica infantil, a formação cultural, a formação social e a composição étnico-cultural do Brasil. Com os primeiros colonizadores veio o folclore português que influenciou posteriormente o nosso folclore, realizando algumas adaptações nos contos, histórias, lendas e superstições, jogos, festas, técnicas e valores. De acordo com Almeida, (2011e 2016), os portugueses além de influenciar o Brasil culturalmente, também foram influenciados por outras civilizações antes de chegar ao Brasil. Alguns jogos, brincadeiras e brinquedos como pipa, baladeira, boneca de milho, arapuca, armas de madeira, arco e flecha, bolas, dança de rodas, versos, advinhas, parlendas, contos e outras tiveram influência das três etnias citadas (brancos, negros e índios), identificar as origens exatas por etnia é uma tarefa difícil.

Segundo Almeida, (2011) a grande dificuldade em precisar concretamente a origem exata de cada jogo e brinquedo tradicional de nossa cultura complica-se em virtude da grande miscigenação étnica. A cultura lúdica brasileira é muito rica, eclética, plural e diversificada. Nossos jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte de nosso patrimônio cultural, da nossa identidade e memória.

A memória possibilita a elucidação da relação entre o passado e o presente, trazendo projeções em relação ao futuro. Tem a função de orientar o grupo num contexto temporal. A memória coletiva demarca o compartilhamento de uma história comum, fortalecendo e construindo as identidades grupais, dando unidade ao grupo. A partir da apropriação da memória coletiva, são despertados sentimentos de pertencimento, de conexão com o grupo e com o outro. Constrói-se uma identidade grupal conectada à herança cultural presente na memória. Os bens culturais ligados à memória são valorizados, estimulando relações de cuidado e comportamentos direcionados à preservação do patrimônio cultural. Rangel (2002) citado por Siebra (2016) destaca a importância da preservação do patrimônio cultural, pois é a partir deste que se pode fazer o resgate da memória. A preservação do patrimônio cultural, por sua vez, nos dár acesso à memória individual e coletiva para entendermos o nossopapel como cidadãos, entendendo o nosso lugar e papel no mundo.

Analisando-se as brincadeiras infantis e a capacidade de imitar da criança, o século XVII levanta o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. (KISHIMOTO 2000)

Assim surgem estudos nas áreas de psicologia, sociologia e pedagogia comprovando a importância da infância como fase da vida humana, desestruturando essa visão que imperava até então de que a criança era uma miniatura do homem, sem necessidades e características de ser, agir, pensar e desenvolver-se como criança. (KISHIMOTO 2000)

A relevância dessa questão justifica-se, pois os sistemas pré-escolares discutem natureza do jogo infantil enquanto um ato de expressão livre.

Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo,FROEBEL foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos. Muitos educadores reconheceram a importância educativa do jogo e a partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel descreve a metodologia dos dons eocupações dos brinquedos e jogos.

Brincar é fase mais importante na infância - do desenvolvimento humano neste período – por auto-ativa representação do interno - a representação denecessidades e impulsos internos. (FROEBEL, apud KISHIMOTO, 2000, p. 54-55)

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste aprendizado, e ao mesmo tempo característico da vida humana. Ela nos dá: alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno paz com o mundo.

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocamaspectos da realidade ao contrario, jogos como xadrez,

construção de modo implícito ou explicito o desempenho de habilidades definidas pela estrutura do próprio objeto e suas regras. (KISHIMOTO, 2000, p. 32).

A capacidade das crianças de aprender e sua rapidez de aprendizagem variamda mesma forma: elas podem apresentar habilidades e motivação em apenas algumas áreas e em outras não. A maioria das dificuldades infantis de aprendizagem surge de problemas relacionados à falta do lúdico em sua vida escolar e social. (KISHIMOTO 2000)

Não tendo-se o lúdico fica complicado o vínculo entre linguagem e a cognição.Ainda não podemos esquecer que é através do lúdico que os educadores identificamproblemas como: a agressividade, timidez, dispersão, que são influências negativas na aprendizagem. (KISHIMOTO 2000)

Os desvios no comportamento devem preocupar a escola e também os pais dacriança e qualquer tentativa de modifica-los devem ser adotados de acordo com o seudesenvolvimento, e sempre com acompanhamento. (KISHIMOTO 2000)

Os professores de forma geral e sabem o que esta acontecendo dentro de suasala de aula, quem esta participando das atividades, com quem irão fazer e quem não participa. (KISHIMOTO 2000)

Esta situação deve ser seguida de uma observação e investigação adicional, para que o professor consiga atingir suas expectativas e elas sejam inteiramente compreendidas. O importante é saber que as crianças têm ótimos momentos e muitashabilidades que precisam ser exploradas de maneira prática, assim despertando interesse nos alunos. (KISHIMOTO 2000)

Deve-se considerar que o brincar é uma ação que acontece no plano da imaginação, e que isso torna necessário o domínio da linguagem simbólica pela criança que brinca. Os professores da educação infantil podem organizar brincadeiras utilizando jogos, dinâmicas de grupo que valorizem o desenvolvimento de sentimentos e valores como cooperação e solidariedade. (KISHIMOTO 2000)

Para Kishimoto (2000), o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos é um importante instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. A autora limita as funções educativas apenas aos brinquedos educativos, em especial quando os classifica de acordo com as habilidades que desenvolve nas crianças. Citando como relevante apenas o uso dos mesmos nas tarefas de ensino-aprendizagem e quando considera que a dimensão educativa surge apenas no instante em que as situações lúdicas são intencionalmentecriadas pelo adulto, com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem. Mas tambémrelacionando com o cotidiano em geral, inclusive com o trabalho, quando diz que essa sensação de perfeição, em qualquer coisa que fizermos se estivermos envolvidos com toda a atenção voltada às nossas ações, para percebermos o seu valor para qualqueratividade humana, seja ela divertimento ou trabalho.

Se diversos estudos demonstram que a cooperação das crianças entre si é fundamental para o seu desenvolvimento, favorecendo a influência mútua do pensamento e da discussão, não estão distantes dos escritos de Vygotsky. Segundo ele, a criança usa "as interações sociais como formas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho individual na solução de problemas". Assim sendo, ela aprende a regular seu comportamento pelas reações, mesmo que elas pareçam agradáveis ou não. (KISHIMOTO 2000)

Vários professores tornam-se reservados no que diz respeito ao lúdico na salade aula.

Alguns o veem como um recurso pedagógico, cuja intenção é ser usada no

desenvolvimento das aulas, outros o consideram como uma maneira de "ensinar e aprender mais compatível com a própria essência da vida, que é movimento, atividade, desenvolvimento e transformação". (KISHIMOTO 2000)

O brincar representa um elemento tão relevante para a criança quanto o trabalho é necessário para o adulto, por isso com intencionalidade educativa ou não, de um modo geral, ele traz os dados do cotidiano para um fazer ativo, refazendo-os ao relacioná-los com o imaginário. (KISHIMOTO 2000)

De acordo com Kishimoto (2000) ao brincar e experimentar o mundo dentro do seu contexto sócio cultural a criança constrói o seu fazer, repercutindo no futuro, o que seria a própria essência da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizou uma abordagem abrangente da importância dos jogos e das brincadeiras, mostrando que estas ferramentas são fundamentais para o ensino e aprendizagem, tendo em vista que são capazes de favorecer a aquisição dos saberes de forma prazerosa e significativa. Na explanação, foi compreendido que, a questão norteadora que desencadeou o tema desse trabalho, a saber: como trabalharcom brincadeiras e jogos que sejam capazes de conduzir seus alunos à associação dos seus conteúdos com o contexto que o cerca, construindo novos conhecimentos eentendendo o que é ser, o que é fazer, fazendo com que eles concebam o sentido para os conteúdos expostos, sem que coloque o brincar e o jogo como mero passatempo, mostrando a riqueza que o lúdico, as brincadeiras e os jogos são capazes de fazer em suas vidas? Foi explanado de forma incisivamente, mostrando que a aprendizagem significativa pode ser trabalhada com a ajuda de jogos pedagógicos e brincadeiras.

A sociedade e as escolas devem repensar os paradigmas que a dirigiram ao longo dos anos, buscando outro tipo de mundo, como grandes complexidades, onde as razões dedutivas e indutivas passaram a ocorrer de forma concomitante acrescidasda razão intuitiva, que

chega acompanhada de ações, contradições, acasos e paradoxos, também a recreação, neste contexto, tornou-se complexo.

O consenso em muitos anos já mudou, dando lugar a um dissenso que, às vezes, explica a necessidade de mais tolerância nas interpretações dos fatos sociais. A brincadeira das crianças, como campo social e cultural, passou a ser compreendido por diferentes interpretações.

O conhecimento e os processos de aprendizagem e obtenção do conhecimento a assumirem papel de destaque na sociedade que surge, ou seja, a sociedade do conhecimento.

Na caracterização da sociedade atual, a competitividade, a combatividade e a concorrência, cada vez mais exacerbados, em que os arranhões éticos se sucedem, e desta forma a recreação talvez seja um dos escassos antídotos a enfrentar esses sintomas, através das imagens, valores e mitos do desenvolvimento.

Deve-se respeitar-se a criança, tal qual ela é, sem caracterizar este período davida em que ele se encontra como sendo algo de menor importância social.

O objetivo que se engloba a pesquisa de modo geral foi o de analisar o lúdico e a importância de jogos no ensino e aprendizagem, levando em conta o papel importante do professor como mediador. Através da análise teórica ficou comprovado que os jogos e as brincadeiras são fundamentais para nortear o trabalho com o ensino aprendizagem que os professores desempenham para alcançar os objetivos que se propõem em seus trabalhos.

O jogo e a brincadeira são atividades sérias e importantes, fator de construção, desenvolvimento e realização.

Colaborando não somente na educação infantil, mas no desenvolvimento integral da criança, permitindo-a viver psicologicamente bem, porque a organização da imagem corporal, ponto de partida para perceber-se no mundo e perceber o mundoem sua magnitude.

Durante o desenrolar de um jogo, observa-se que o aluno se torna mais crítico,alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade de interferência e a aprovação do professor.

O professor deve transformar este "lazer" em benefício da aprendizagem tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Quando se trabalha com jogos o importante é não cairmos no exagero de querer transformar tudo em jogo, pois o objetivo não é ensinar os alunos a jogarem, mas mantê-los mentalmente ativos, para que possam construir o seu conhecimento. Alguns jogos têm regras específicas, outros têm regras do professor, é importante queos alunos trabalhem em grupo, pois o aluno que joga bastante sempre vai se lembrardo conteúdo ali desenvolvido.

A aprendizagem decorre das reflexões que o aluno elabora e dos significados que ele estabelece a partir do que já conhece. Não é necessário ressaltar a grande importância da solução de problemas, pois vivemos em um mundo o qual cada vez mais, exige que as pessoas pensem, questionem e se arrisquem propondo soluções aos vários desafios os quais surgem no trabalho ou na vida cotidiana.

Cada aluno tem que reinventar o conhecimento para torná-lo seu e cada professor precisará construir sua própria maneira de trabalhar. Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver, estimulando o incremento das atividades lúdicas e o uso de pesquisa mediado pelo computador integrando-os no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se perceber o quanto foi tardio a organização do sistema escolar brasileiro. E como sempre copiamos (com atraso) e adaptamos ideias criadas no exterior. Os reflexos deste tempo são sentidos até hoje, posto que o descompasso daformação do professor e a realidade da escola brasileira fazem com que sejamos umdos países com uma avaliação deficitária no desempenho da aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em dezembro de 2020.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos autóctones e tradicionais:patrimônio cultural da humanidade. 1ª Ed. Imperatriz - MA: Ethos, 2016.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos Cooperativos 2011 - Cultura dasRegiões Centro-Oeste e Norte. Goiânia, 26 de maio de 1982: Editora : Fortuna

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de Jogos Cooperativos 2011 - Cultura dasRegiões Centro-Oeste e Norte. Goiânia, 26 de maio de 1982: Editora : Fortuna

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos Cooperativos. 1ª ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências. 1ª Ed. Fortaleza – CE: Premius Editora, 2011.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Brincar, amar e viver. 1ª ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e editora, 2014.

ALVES, E. M. S. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papirus, 2001.

ALVES, E. M. S. Escola, lugar de brincadeira, cultura e diversidade. Fortaleza: Editora Imprece, 2018.

ALVES, E. M. S. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, P. N. Educação Lúdica. 9 º ed. s/l: Loyola, 1998.

ARRIBAS, Teresa Lleixa. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar – Porto Alegre: Editora Artmed. 5ª Ed. 2004.

Art. 1o A Lei n o 9.394,de 20 de dezembro de 1996.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em dezembro de2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília, 2009.

BERTTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. Rio de janeiro: Ed. Campus, 1988.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998. CAPON; Jack J. – Planos de aula para atividades perceptivos - motoras: nível 1. 7ª ed. São Paulo: Editora Manole, 1989.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo, Cultrix, 1982.

CARVALHO, André; CARVALHO, David. Como brincar à moda antiga. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.

COSTALLAT, Dalila Molina de. Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradota, método de avaliação e exercitação gradual básica. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

DARIDO, S. C. Educação Física e Temas Transversais na escola. Campinas: Papiros, 2012.

DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAGUNDES, Léa C. A Psicogênese das condutas cognitivas da criança. São Paulo: IP/USP, 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação Infantil e os jogos: para uma Pedagogiada Educação Infantil. Campinas: UNICAMP, 1999.

FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sônia (organizadoras) et al. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FEITOSA, Anna Maria. Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologiada motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. A Arte de Brincar. 10ªEd. São Paulo: Editora Vozes, 2012. FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil.

São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

GIMENEZ, Beatriz Picolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Brinquedoteca: manual em Educação e Saúde. São Paulo: Cortez, 2011 (prelo).

GUILLERME, Jean Jacques. Educação e reeducação psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva

A IMPORTÂNCIA DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NOS TRABALHOS REALIZADOS POR PROFISSIONAIS BIBLIOTECÁRIOS

ALDEIZE ARAÚJO DE LIMA SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, analisar a importância da Arte de Contar Histórias como fator de desenvolvimento e inovação para bibliotecários em bibliotecas públicas, aguçando a criatividade, criticidade e também afetividade, refletindo sobre o papel que estas instituições e também os bibliotecários exercem na comunidade aonde ela está inserida, servindo de suporte para que o profissional tenha na contação de histórias um elemento diversificador a mais, o qual agregará novos valores aos trabalhos realizados nesta instituição pública. O bibliotecário não apenas prepara os livros para os usuários, ele em suas ações socioculturais faz uso da oralidade quando se propõe a contar histórias na biblioteca, mas para isso ele procurar capacitar-se através de cursos como a arte de contar histórias.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Contação de histórias; Biblioteca pública; Bibliotecários; Ação sociocultural.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of the Art of Storytelling as a factor of development and innovation for librarians in public libraries, sharpening creativity, criticality and also affectivity, reflecting on the role that these institutions and also librarians play in the community where it is inserted, serving as a support for the professional to have an additional diversifying element in storytelling, which will add new values to the work carried out in this public institution. The librarian not only prepares books for users, he in his socio-cultural ac-

tions makes use of orality when proposing to tell stories in the library, but for that he seeks to train himself through courses such as the art of storytelling.

KEYWORDS: Art; Storytelling; Public Library; Librarians; Sociocultural action.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade a arte vem sendo aprendida e aplicada através, das habilidades do homem e desenvolvida por meio de suas descobertas e criações artísticas.

Na pré-história, os homens deixaram registrado por meio de pinturas rupestres nas paredes das cavernas as suas atividades do dia-a-dia, tornando seus desenhos conhecidos até os dias de hoje por toda humanidade. Desta forma os trabalhos realizados em uma biblioteca tanto pública quanto escolar poderão fazer parte do conjunto de habilidades apresentadas para crianças, jovens e adultos que frequentem o espaço, pois a arte é muito importante na vida de qualquer ser humano, seja qual for a idade, pois todas as pessoas têm capacidade perceptiva e criativa.

MACHADO (2004, p. 24 e 27), fala que é preciso perceber a realidade do conto, do mundo encantado do "poder ser" para se compreender o efeito que as histórias milenares produzem até hoje no ser humano que somos. Longe de ser ilusão, o maravilhoso nos fala de valores humanos fundamentais que se atualizam e ganham significado para cada momento na história das sociedades humanas, no instante em que um conto é relatado. Segundo ela, o contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência.

Vendo por esse prisma em se tratando de bibliotecas os materiais bibliográficos podem servir como suporte para quaisquer atividades que os bibliotecários queiram realizar com seus usuários, utilizando-se do que há na biblioteca para complementação dos trabalhos desenvolvidos, mexendo assim, com o poder imaginário, criativo e afetivo dos participantes.

Assim sendo, numa biblioteca a criança pode brincar com brinquedos, contar ou ouvir histórias, assistir teatro de fantoches, ler, etc., pois as pessoas não só frequentam a biblioteca para fazerem pesquisas, e empréstimos de livros. Elas também participam das atividades culturais ou de quaisquer outras, que estejam acontecendo no Espaço, despertando nelas a satisfação de virem à Biblioteca.

1. Objetivos

Objetivos gerais

Analisar teoricamente a função da Arte de Contar Histórias para profissionais bibliotecários.

Objetivos específicos

- Identificar alguns fatores para facilitar e complementar atividades que os bibliotecários possam realizar contribuindo para o interesse de crianças, jovens e adultos por histórias contadas, cantadas ou vivenciadas;

- Fazer uma análise quanto a função do contador de histórias para melhor desempenho de todos interessados;

- Contribuir para que haja melhorias na qualidade das atividades desenvolvidas em bibliotecas, escolas ou outros espaços afins, sugerindo ações estratégicas para

valorização da leitura, contação de histórias entre outras coisas, no intuito de que as atividades realizadas sejam prazerosas para todos.

- Buscar melhorias na comunicação com escolas, professores e profissionais da área de biblioteconomia.

2. METODOLOGIA

A elaboração desse artigo foi baseada em pesquisas bibliográficas nas áreas de Educação, Biblioteconomia e Contação de Histórias tendo em vista a preocupação de mostrar a importância da Arte de Contar Histórias por profissionais bibliotecários.

3. DESENVOLVIMENTO

MORAES (2012, p. 47), em seu livro, Contar Histórias a arte de brincar com as palavras, nos mostra a quantidade de escolhas que podemos fazer na hora de selecionarmos o repertório para contarmos histórias. Ele chama a atenção para o acervo de histórias escritas no brasil que possui variedade de títulos publicados como literatura infantil e juvenil, outros como coletas ou recontos da tradição oral como: contos, fábulas, lendas e mitos registrados ou organizados por folcloristas, escritores, narrados ou pesquisadores.

Já COELHO (2001, p. 14 e 15), em Contar Histórias: uma arte sem idade, evidencia alguns indicadores que nos orientam na seleção da história a ser contada. A autora destaca o conhecimento dos interesses predominantes em cada faixa etária. Ela mostra a necessidade de o narrador escolher a qualidade literária mesmo quando se tratar de histórias de tradição popular. Segundo ela a história é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança. Sendo assim, devemos fazer uma escolha do que contar para elas conforme quadro abaixo:

FAIXA ETÁRIA E INTERESSES

Pré-escolares	até 3 anos: fase pré-mágica	histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) histórias de crianças
	3 a 5 anos: fase mágica	histórias de repetição e acumulativas (Dona Baratinha, A formiguinha e a neve etc.) Histórias de fadas
Escolares	7 anos	histórias de crianças, animais e encantamento aventuras no ambiente próximo: família, comunidade histórias de fadas
	8 anos	histórias de fadas com enredo mais elaborado histórias humorísticas
	9 anos	histórias de fadas histórias vinculadas à realidade

Quando uma criança vai à biblioteca, aprende conceitos e desenvolvimento através da manipulação dos livros exercendo a livre escolha de títulos os quais querem ver, pois sendo o acervo aberto à criança tem contato direto com os livros. Da mesma forma através da contação de histórias ela socializa-se. Ela escolhe um determinado livro e começa a contar a história desenvolvendo a arte de representar seu lado criativo, imaginativo, utilizando-se do faz de conta para exteriorizar sentimentos e assimilação do cotidiano. Isto quer dizer que fazendo essa leitura ou contação de história a criança está aprendendo espontaneamente através da sua criatividade.

4. A Contação de Histórias, a ludicidade, e o Teatro de Fantoches, na Biblioteca

O ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o encontramos: já os profetas o mencionaram. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo em povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida. Porque essa literatura primitiva começa por ser utilitária.

A princípio, utiliza-se a própria palavra como instrumento mágico. Serve-se dela como elemento do ritual, compelindo a Natureza, por ordens ou súplicas, louvores ou encantações, a conceder-lhe o que mais importa segundo as circunstâncias, ao bem- estar humano.

O valor estético vem acrescentar-se, depois, como acessório ao primeiro valor de interesse imediato. Pedir, ordenar, suplicar, louvar – é o essencial. Saber fazê-lo concorre para favorecer o benefício. E implica, também, uma especialização. Escolhem-se os mais aptos para ofício como quem diz: uma seleção profissional. A boa memória, o talento interpretativo, o inventivo, a imaginação, a mímica, a voz, toda uma arte de representar – a capacidade de utilizar oportunamente o repertório fazem dos contadores de histórias, ainda hoje, personagens indispensáveis a determinados ambientes. Basta ver, infelizmente, o êxito social dos grandes contadores de anedotas (MEIRELES, 1979, p. 41).

5. O Teatro de Fantoches

O teatro de fantoches é uma antiga forma de expressão artística originada há cerca de três mil anos. Desde então, os bonecos foram usados para animar e comunicar ideias ou necessidades de várias sociedades humanas. Os contadores de histórias podem utilizá-los como auxiliadores de sua performance no ato de sua apresentação.

Alguns historiadores defendem que seu uso antecipou os atores no teatro. Evidências mostram que eram utilizados no Egito em 2000 a. C, com o uso de figuras de madeira operadas com barbante.

Bonecos articulados de marfim e argila controlados com cordões também foram encontrados nas tumbas egípcias. Os hieróglifos também descrevem "estátuas que caminham" usadas pelos antigos egípcios em peças teatrais religiosas.

Os escritos mais antigos sobre os bonecos são creditados a Xenofonte em registro datado de 422 a.C.

Na América, o surgimento do Teatro de Bonecos aconteceu por volta do século XVI, época dos grandes descobrimentos, o que contribuiu muito para sua divulgação no mundo inteiro. Confeccionado muitas vezes, semelhante à nossa imagem, o boneco se torna um ser misterioso em torno do qual podemos construir um mundo.

No palco toma vida própria através das mãos do manipulador, conta história e transforma a vida numa magia que muitas vezes nos faz sair da realidade pelo seu grande poder de sugestão. Toda a sua expressão se concentra no movimento.

O fantoche é um excelente recurso para o contador de histórias, podendo ser utilizados para dar credibilidade as narrativas.

6. O Lúdico através do ato de contar histórias em bibliotecas

Trabalhos realizados em bibliotecas tais como, contação de histórias, no qual a criança interage com o adulto na medida em que a história está sendo contada, são excelentes recurso para o desenvolvimento sociocultural da criança.

Por sua vez o teatro de fantoches que é uma atividade onde os pequenos se divertem e até imitam as personagens do teatro ou na hora da leitura, quando as crianças mesmo antes de saberem as letras criam às suas histórias vendo as imagens que estão nos livros, identificando coisas, animais, a escola, a figura dos pais, etc., brincadeiras de faz de conta, com objetos e livros de suas escolhas são atividades lúdicas que são desenvolvidas a cada visita que as escolas fazem à biblioteca. E esse trabalho desenvolvido em parceria com as escolas não é meramente para tirar a criança do ambiente escolar, mas para a complementação do seu

aprendizado, diversificando o seu modo de pensar e aprender.

Mesmo nas brincadeiras realizadas, existe sempre uma preocupação em promover o desenvolvimento e socialização da criança com seus pares na descoberta do mundo.

A Contação de histórias proporciona a criança aprender de forma prazerosa, desenvolvendo a espontaneidade, a criatividade, estimulada por ideias e ações provenientes do meio social em que vive e principalmente dos seus familiares, mas muitas das vezes a criança tem como representação simbólica a figura do professor e quando visitam a biblioteca se espelham na figura do bibliotecário e as atividades culturais por ele desenvolvidas que estimulam a construção da capacidade cognitiva, a imaginação e a mente da criança.

Na visita que as escolas fazem levando as suas crianças até a biblioteca a escolha dos livros que os pequenos vão ler ou olhar, é de livre escolha, o (a) bibliotecário (a) não influência em suas preferências.

Para a arte de contar histórias, existe uma receita americana: toma-se uma pessoa ou um animal, que se põe em movimento, em determinada direção. Pelo caminho, irão aparecendo objetos, paisagens... A criança que ouve a história estimulará o talento do narrador... E assim se chegará ao fim. Um fim agradável, naturalmente, com a vitória do Bem sobre o Mal. (MEIRELES, 1979, p.95).

Segundo MORAES (2012, p. 9 e 10), citando a escritora Lenice Gomes, fala que a Arte de Contar Histórias é concebida enquanto arte de brincar com as palavras. Portanto, se eu posso brincar com o que vejo, também posso brincar com o que penso, com as palavras e com as histórias.

7. Diferença Entre Contar História E Ler Histórias

Contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial e o contador de histórias um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar.

A arte de contar histórias traz o contorno, a forma. Reutiliza a memória e nos conecta com algo que se perdeu nas brumas do tempo. (BUSATTO, 2003, p. 10 e 11). Segundo ela, contar história difere do ler histórias, pois contar histórias remete àquela figura ancestral, que, ao redor do fogo, ou ao pé da cama, contava histórias para quem quisesse ouvir, narrava contos do seu povo, àquilo que havia sido gravado na sua memória através da realidade. Já o ler histórias está excessivamente ligado ao livro e a figura do professor o qual enquanto lê, aproveita as figuras para ilustrar sua leitura, descaracterizando assim, a narrativa, ocupando um significativo espaço no processo pedagógico.

8. A Biblioteconomia e o Bibliotecário Contador de Histórias

A Biblioteconomia é uma profissão interdisciplinar, o campo de atuação além de diferentes instituições pode atuar em áreas específicas do conhecimento, que requerem habilidades e competências também específicas para o seu desempenho, assim como desenvolve capacidade de estabelecer boa relação interpessoal com diferentes profissionais. (BERAQUET, 2009).

A Biblioteconomia no Brasil por se tratar de uma profissão regulamentada por lei, que estabelece ao bacharel em biblioteconomia o exercício da profissão, necessita ser registrada no Conselho Regional de Biblioteconomia da jurisdição onde residir, tornando-o legalmente habilitado ao exercício a qualquer dos campos que esta profissão multifacetada oferece.

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que data do ano de 2007, os profissionais bibliotecários desenvolvem atividades em bibliotecas e centros de documentação e informação na administração pública e nas mais variadas atividades do comércio, indústria e serviços, com ênfase nas áreas de educação e pesquisa.

Ainda conforme a CBO, são consideradas atividades inerentes ao profissional: disponibilizar informação em qualquer suporte; gerenciar unidades, redes e sistemas de informação; tratar tecnicamente recursos informacionais; desenvolver recursos informacionais; disseminar informação; desenvolver estudos e pesquisas; prestar assessoria e consultoria; realizar difusão cultural; desenvolver ações educativas; demonstrar competências pessoais.

Teoricamente, todas estas são atividades que o bibliotecário pode e vem sendo preparado para desenvolver, até porque muito se fala sobre a expansão do campo de trabalho e de novos nichos de mercado surgidos com a grande demanda por informação e conhecimento gerados pelas características da sociedade atual.

Segundo BERAQUET, et al. (2006), fala que o campo de atuação do bibliotecário é amplo porque além de diferentes instituições, ao ingressar no mercado de trabalho, pode atuar em diversas áreas.

O bibliotecário além de mediador de leitura e disseminador da informação e, por dominar a literatura tem todo um repertório para garantir a qualidade das histórias escolhidas para o seu público alvo. Assim sendo, ele tem o dever de mostrar aos ouvintes que a contação de histórias é uma arte fascinante como todas as artes, através de histórias contadas, cantadas ou vivenciadas.

Segundo (MORAES, 2012, p. 18 e 19), no ato de contar histórias é o narrador quem molda a sua criatura, a história, exercendo o caráter de criador sobre a sua criação no momento que prepara e conta a história. Os elementos de decisão do narrador dividem-se em três grupos, os quais são os atributos do narrador: o tudo saber sobre a história, o tudo poder ante a história e o em todo lugar da história pode estar.

Dessa forma o bibliotecário inserido nesses atributos conhece a história e através

de sua imaginação e conhecimento do ambiente pode definir as características dos personagens, tom de voz, olhares, etc.

Ainda segundo (MORAES, 2012, p. 18), a arte de resumir e de enriquecer a história com detalhes, descrições e sensações, vincula o atributo de tudo saber sobre a história ao atributo de tudo poder ante a história.

MACEDO (2005, p. 69), no livro Biblioteca Escolar Brasileira em Debate, relembra a profissionais de outras áreas, em especial aos vinculados à educação, que o bibliotecário faz uso de habilidades e competências próprias, adquiridas no decorrer de sua formação em curso superior de biblioteconomia e ciências da informação. Segundo ela, com esse background, associado às práticas da educação contínua e

de pós-graduação, ao amor à arte, à criatividade e determinação existentes nesse campo de conhecimento, estudo e pesquisa, bem como no sistema produtivo e movimento associativo, o bibliotecário tem apresentado importantes contribuições a diversas áreas de atuação ao prestar serviços de informação aos mais variados. Entre eles, ela cita a biblioteca no âmbito da educação.

Sendo o bibliotecário um detentor da informação exerce a função de ator social junto à comunidade onde a biblioteca está inserida, podendo dominar o ato de contar e encantar pessoas, através de contos literários narrados por meio de técnicas da arte de contar histórias que é uma prática milenar, perpetuada na história da humanidade.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos apresentar práticas que vêm se consolidando ao longo dos anos nas bibliotecas públicas para que os profissionais bibliotecários tenham um referencial que proponham alternativas para o melhor desempenho dos trabalhos oferecidos ao público que frequentam a biblioteca.

As bibliotecas e consequentemente os bibliotecários, precisam se adequar ao contexto de mudanças e inovações provocados na estrutura sociocultural das instituições, mapeando as demandas do seu público-alvo, não devendo apenas, organizar e classificar informação e conhecimento, ou seja, só fazer uso da taxonomia que é peculiar da ciência da classificação, prática Biblioteconomia. Devem ir além, implementando mudanças que favoreçam e evidenciem o seu lado educador, como também, mediador e principalmente tragam à tona o seu lado de ator social junto à comunidade. Precisam se reciclar e neste sentido, a Arte de Contar Histórias poderá ampliar seus conhecimentos e aproximar mais o público da biblioteca, pois através da contação de histórias o profissional poderá fazer parcerias com diversas instituições, sejam elas, educacionais ou não, para que haja uma integração harmoniosa entre: trabalhos realizados, frequentadores da biblioteca e o profissional bibliotecário.

Porém, o principal objetivo deste artigo é desenvolver uma análise teórica sobre as estratégias que as bibliotecas públicas e profissionais bibliotecários podem utilizar como ferramentas em relação as atividades sugeridas no Espaço, pois é ele quem lida no dia-a-dia com os usuários e sabe, quais as reais necessidades literárias e culturais do seu público-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERAQUET, V. S. M.; CIOL, R. O bibliotecário clínico no brasil: reflexões sobre uma proposta de atuação em hospitais universitários. DataGramaZero, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/6464>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_. Biblioteca escolar brasileira em debate : da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo : Editora Senac São Paulo : Conselho Regional de Biblioteconomia – 8ª Região – São Paulo, 2005.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar : pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

COELHO, Betty. Contar histórias : uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo : Ática, 2001.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo : DCL, 2004.

MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. São Paulo: Summus ; [Brasília] : INL, 1979. 3 ed.

MELLON, Nancy. A arte de contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro : Rocco, 2006. MORAES, Fabiano. Contar histórias : a arte de brincar com as palavras. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2012.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso no dia 25 de novembro de 2020.

VIAL, Jean. Jogo e educação: as ludotecas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. WIKIPÉDIA. Teatro de fantoches: história, 2015. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_de_fantoches. Acesso no dia 20 de novembro de 2020.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA

ALESSANDRA SERICAWA BROCCO SILVA

RESUMO

A vivência de experiências pelos seres humanos durante um jogo ou uma atividade lúdica proporciona aos participantes conhecimentos e experiências únicas. É natural a alguns seres vivos brincar. Para os seres humanos tais atividades estimulam a imaginação e no momento apropriado reflexões serão feitas a partir das lições aprendidas.

Em qualquer fase da vida as brincadeiras darão para seres a oportunidade de exercer a socialização, ter contato com regras e desenvolve seu campo cognitivo.

A elaboração de práticas pedagógicas pautadas em uma visão lúdica pode dar ao educador a oportunidade de ofertar aos seus estudantes momentos de prazer durante o processo de ensino-aprendizado de qualquer que seja o componente curricular que está sendo trabalhando no momento da aula.

O resgate do jogo dentro da unidade escolar deve estimular a liberdade de expressão dos estudantes, assim trazendo para atualidade um novo conceito de escola, que deve de desvincular de métodos tão presos a experiências de uma escola que já não cabe mais no século que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Ludicidade; Criança; Educação; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O ato de jogar não é uma invenção humana, ele está presente também em outras espécies de animais na natureza. Por exemplo, os cachorros ao brincar estabelecem regras para o jogo, uma delas é não poder morder com violência.

Para Johann Huizinga (2008) o jogo "ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica". Para o autor diversas linhas de pesquisa tentam entender e classificar o jogo e suas motivações, para que e o porquê se joga. Huizinga salienta que apesar das teorias se debruçarem em tentar justificar porque jogamos, todas elas são importantes, mas não dão conta de dar uma resposta plausível.

A brincadeira dentro da sala aula deve, além de ser lúdica, ou seja, divertida para as crianças, cumprir seu papel inicial e promover o ensino-aprendizado do estudante.

A ludicidade que pode ser levada à sala de aula através da música, de jogos, de contação de histórias e etc. Cabe ao professor encontrar qual ferramenta irá utilizar e que se adeque ao que será ensinado aos seus estudantes.

Segundo Rocha (2007) cada atividade tem características e benefícios para o estudante.

As canções dão ao aprendiz a oportunidade de desenvolver as habilidades, afetivas, memoria, concentração, coordenação, cognitiva e linguística. Nessa última, por conta da repetição, habilidades como a pronúncia, tonicidade, ritmo e entonação serão praticadas diversas vezes até que o aluno se apropria da LE de uma maneira que é considerada correta.

Os jogos dão à criança a oportunidade de se deparar com regras e interação social.

As histórias desenvolvem na criança a imaginação e o trabalho colaborativo. Um ponto importante ressaltado a autora é que a utilização da língua durante a atividade lúdica deve ser palpável, como se sem ela o aluno não pudesse jogar.

E um ponto muito importante que transcende o aprendizado de uma matéria, é que as atividades lúdicas dão aos aprendizes a oportunidade de desenvolver suas habilidades de socialização. E se trabalhadas de maneira positiva resultará em benefícios para essa criança na sua vida adulta em sociedade.

Além de atividades com jogos tradicionais é possível pensar nos estudantes do século XXI e oferecer recursos tecnológicos para que o processo de ensino- aprendizagem seja mais próximo da realidade dos alunos.

1. **DESENVOLVIMENTO**

Sabido então que os jogos trazem para o individuo a possibilidade de desenvolvimento de diversas habilidades:

Cognitivas;

Afetivas;

Sociais e

Psicomotoras.

As habilidades desenvolvidas dentro de atividades lúdicas podem promover com mais eficiência e significativa o processo de ensino-aprendizado.

Diversos estudiosos se puseram a pensar e estudar a importância do lúdico dentro do ambiente escolar. Piaget (1990) defende que as atividades lúdicas surgem sob a forma de exercícios motores, sendo a atividade apenas útil para um funcionamento. Segundo o autor, a construção do conhecimento ocorre através de ações físicas e mentais experimentadas pelo individuo. Para que esse conhecimento seja adquirido pela criança é preciso passar por alguns processos, Piaget divide os processos em assimilação, acomodação e equilibração. Esses processos são importantes para o processo de ensino-aprendizado. Na assimilação o individuo absorve novos processos cognitivos, ampliando as estruturas que já possui. Na fase de acomodação os processos são rearranjados pelo sujeito, podendo ser criando um novo ou

apenas repensando um esquema cognitivo já adquirido antes. E o estágio de equilibração, como o próprio nome sugeri, é um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação que se faz necessário para que a criança tenha uma interação mais assertiva com o meio ambiente. De acordo com Wadsworth (1996), o indivíduo, ao passar pela experiência de um novo estímulo ou um estímulo já vivenciado em algum outro momento, tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se o ato for bem sucedido, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora vivida pelo individuo é atingido no momento. Caso não aconteça a assimilação do estímulo, ela tenta fazer uma acomodação, modificando ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre à assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

O autor divide as fases de aprendizado e desenvolvimento da criança e como se dá essas atividades dentro do seu aspecto cognitivo em estágios. Os Estágios Cognitivos segundo Piaget são:

Sensório-motor (zero - dois anos);

Pré-operatório (dois- sete, oito anos);

Operatório-concreto (oito - onze anos);

Operatório-formal (oito - quatorze anos);

Para Piaget o estágio "sensório-motor", dos zero aos dois anos de idade, é a fase em que os reflexos neurológicos são formados. O estágio "pré-operatório", dos dois aos sete ou oito anos de idade o individuo, a sua ludicidade se manifesta através de jogos, reproduzindo atitudes que são vistas no meio em que convive, podendo revelar-se de forma agressiva, carinhosa ou autoritária, etc. A criança entre seus oito e onze anos de idade, na fase "operatório-concreta" aprende com os jogos que as regras. Nessa fase também desenvolve noção de tempo, espaço, velocidade, ordem e casualidade, dependendo da atividade que está sendo realizada. Na fase "operatório-formal" o nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo do individuo está estruturado. Nessa fase a criança começa a formular hipóteses e buscar soluções para os problemas, passa a pensar mais logicamente sem depender somente da observação da realidade que a cerca.

Independente de qual seja a idade e qual a atividade que será colocada para a criança experimentar no processo de ensino-aprendizado é importante salientar que deve ser algo prazeroso para os estudantes e para os educadores. Para saber se uma criança está realizando uma atividade lúdica, basta observar se ela repete a tarefa com prazer.

Quando se pensa em teorias de ludicidade pensa-se em Piaget e não podemos nos esquecer de um pensador: Vygotsky. Diferente de Piaget, Vygotsky defende que o desenvolvimento vai ocorrer ao longo da vida e que as funções da psique vão se construindo ao passo que vivemos. Assim não há fases para que se aprenda algo, o desenvolvimento e aprendizado vão se dando através de zonas de desenvolvimento, que são divididas em zona real e zona proximal. Basicamente a Zona de Desenvolvimento Real já está com o indivíduo e a Zona Proximal é aquela que será alcançada com o auxilio de outras pessoas que já tenham adquirido tal conhecimento. Os autores pensam igual quando dizem que o brincar é um elemento essencial para a construção do individuo. Segundo Vygotsky (1998) "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".

Apesar dos muitos estudos sobre ludicidade, o conceito não está dicionarizado, ou seja, não há uma definição onde se possa procurar e responder facilmente. A ideia de lúdico está associada ao ato de jogar e/ou brincar.

Massa (2015) começa seus estudos sobre ludicidade através de autores que outrora já haviam refletido sobre, mas também pensa na origem da palavra, segundo a autora ludicidade vem do latim ludus e significa jogo, exercício ou imitação.

Partindo para os conceitos temos diferentes visões sobre a ludicidade de acordo com a época em que os autores viveram e pensaram sobre.

Para os gregos a palavra jogo significa paida que está relacionado ao brincar do individuo na fase de criança e suas relações lúdicas, aquelas que trazem para o ser alegria e despreocupação. Já na língua latina o conceito é o contrário, a palavra ludus compreende tudo que está relacionado com jogos, seja para qualquer individuo independente de qual fase na vida o sujeito está. Segundo Huizinga (2008,

p. 41), "ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar".

Segundo Massa (2015), o autor francês, Brougère

"Identifica três diferentes significados para a palavra: a atividade lúdica; o sistema de regras bem definidas (que existe independente dos jogadores); e o objeto (instrumento ou brinquedo) que os indivíduos usam para jogar". (MASSA, 2015)

Ainda segundo Massa a autora, Maria da Conceição Oliveira Lopes, aponta palavras que são usadas para definir o que é lúdico, sendo elas:

"- Brincar – deriva de brinco, tendo uma série de significados como, por exemplo: foliar, divertir-se, entreter-se, gracejar, jogar, proceder levianamente, e etc.". Embora atribuídos ao mesmo nome, são comportamentos diferentes, de naturezas diferentes, que podem denotar atividades físicas, atividades infantis, atividades adultas ou atividades estéticas, entre outras características. Além disso, o mesmo comportamento pode ser considerado "brincar" ou não, a depender do contexto.

- Jogar – embora seja derivado do latim jocare e não de ludus, também é raiz da palavra jogo em várias línguas (como francês, espanhol, italiano, romeno e português). Jogar é uma palavra relacionada com atividades rea-

lizadas para a recreação do espírito, distração, entretenimento, divertimento, prática de deporto, astúcia, fingimento e luta, entre outros.

- Brinquedo – também derivada da palavra brinco, identifica objetos feitos para entretenimento infantil, bem como as próprias brincadeiras. Está relacionado aos artefatos construídos para fins lúdicos.

- Recrear – derivada da palavra recreare, que significa "criar de novo". Está relacionada com atividades lúdicas que obedecem ao mandato do tempo, como intervalo de tempo útil (daí vem o "recreio" como intervalo de descanso, de prazer entre as aulas). O verbo recrear também significa trazer alegria, satisfazer, aliviar o outro do trabalho árduo e ter tempo de folga, entre outros.

- Lazer – deriva da palavra licere que em latim significa "tempo livre". Está associado, portanto, ao descanso, ócio, repouso, liberdade, para o sujeito fazer o que quiser. Relaciona-se com o tempo excedente, que sobra do trabalho, em que o indivíduo pode fazer qualquer coisa, inclusive descansar." (MASSA, pag. 115, 2005)

O lúdico ou a ludicidade é um elemento essencial para o desenvolvimento da criança no período de aquisição de conhecimentos durante sua vida escolar, através dos jogos e brincadeiras lúdicas a criança desenvolve a imaginação e estimula as inteligências, pois o jogo e/ou a brincadeira vai colocar a criança frente a uma situação-problema que terá que ser resolvida individualmente ou coletivamente pelos indivíduos. O ato de jogar e/ou brincar com o outro coloca a criança em conflito com seu "adversário" e nesse momento ambos se colocam em uma situação de decisão para que o conflito seja resolvido da melhor maneira possível.

Partindo desses conceitos deve-se refletir também sobre o papel da escola e dos professores no desenvolvimento da criança na escola. No século XXI precisa-se pensar sobre qual o papel da escola nos tempos atuais, já não se pode mais promover uma educação baseada em uma abordagem conteudista e hierárquica, desconsiderando os conhecimentos prévios dos estudantes. Tal tipo de abordagem desconsidera o desenvolvimento emocional da criança e foca apenas na aquisição do conhecimento para ser usado em sociedade, em provas de vestibular ou para conquista de empregos. Esses itens são importantes para um mundo capitalista em que se encontram os indivíduos, mas também se faz necessário pensar em cultivar habilidades como de sociabilidade e sensibilidade diante das demandas oferecidas pelo mundo moderno. Uma abordagem abstrata e robótica já não cabem mais dentro das escolas.

Diversas vertentes de pensadores e educadores vêm refletindo sobre as praticas dentro das unidades escolares. Desde o construtivismo até a Pedagogia Waldorf.

Para o construtivismo o educando deve ser o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, deve-se entender que cada individuo tem seu tempo para absorver cada conteúdo e que cada um tem um inteligência e deve ser estimulada, deve haver interação de todos os envolvidos e o conhecimento deve ser construído gradativamente.

Já a pedagogia pensada numa perspectiva Waldrfoniana, segundo Andrade e Silva (2015)

"prioriza o movimento, a experiência corporal que faz uso da motricidade, como também o movimento da imaginação, da fantasia da criança, pois compreende que o movimento da criança será a base para não apenas o seu desenvolvimento físico e motor, mas também para o seu desenvolvimento emocional, neurológico e até mesmo cognitivo, preparando as estruturas neurológicas para a aprendizagem a ser requerida posteriormente em seu processo de escolarização." (ANDRADE E SILVA, pag. 108, 2015)

Assim a Pedagogia Waldorf vem completando uma educação lúdica e se distanciando de uma educação tradicional, consoante com as demandas que a educação do século XXI deve priorizar.

Partindo dessas ideias pode-se utilizar em sala de aula diversas atividades lúdicas. Os jogos podem proporcionar para os estudantes altos indicies de aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, e não é porque a criança está brincando que ela não está aprendendo. Para evitar que o jogo tenha para criança um caráter apenas recreativo ou competitivo os profissionais devem deixar claro para a criança quais objetivos estão sendo esperados daquela atividade e com todos os combinados claros fica mais fácil para criança entender onde se deve chegar, assim a atividade passa a ser significativa para a criança.

Dentro das possibilidades de jogos, o de memória possibilita para a criança a possibilidade de descoberta e a ampliação de seu vocabulário, dependendo do tipo de atividade que está sendo adotada pelo professor.

Atividades psicomotoras também são importantes para as crianças, e indo além devemos garantir que todas as crianças possam ser contempladas de acordo com as suas habilidades. O psicólogo Howard Gardner defende que os seres humanos possuem inteligências múltiplas, segundo Gardner essas inteligências são:

Lógico-matemática: capacidade de realizar operações numéricas e de fazer deduções.

Linguística: habilidade de aprender idiomas e de usar a fala e a escrita para atingir objetivos.

Espacial: disposição para reconhecer e manipular situações que envolvam apreensões visuais.

Físico-cenestésica: potencial para usar o corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos.

Interpessoal: capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e consequentemente de se relacionar bem em sociedade.

Intrapessoal: inclinação para se conhecer e usar o entendimento de si mesmo para alcançar certos fins.

Musical: aptidão para tocar, apreciar e compor padrões musicais.

E para além das atividades convencionais, cabe aos profissionais de educação pensar em atividades que acompanhem é era em que vivemos. Em "Play to Learn" de Hayley Elece McEwing apresenta uma série de aplicativos para celulares ou tablets que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de aprender se torna lúdico com essa ferramenta, pois vivemos uma era da informação e os jovens passam cada dia mais tempo conectados em seus aparelhos móveis.

Aproveitar esse gostar do aluno e estimula-lo a utilizar o celular para também aprender é uma tarefa necessária para o professor do século XXI.

Dos aplicativos apresentados pela autora comentaremos três:

Numbers, Math, and Money: O jogo auxilia no processo de memorização de números e se for utilizado em aulas de LE ajuda a desenvolver o listening.

Story Wheel by EverAge: Um aplicativo que estimula a criatividade de seus usuários. O jogo mostra-se interativo e ao girar uma roleta é preciso criar uma historia a partir de imagens que são mostradas. O usuário pode compartilhar suas histórias por e-mail, fazer um Ibook. Pensando no uso dentro da sala de aula, poderia ser usado em atividades em que o foco seja trabalhar a oralidade dos estudantes, podendo ser adaptada e utilizar a ideia para se trabalhar também escritas e reescrita e depois os estudantes compartilham suas escritas com os demais estudantes, assim o escutar a história do outro também poderá ser explorado pela professora para desenvolver as habilidades necessárias dos estudantes.

Science (See "Play123" app for color mixing.): Aplicativo que pode ser usado pelo componente curricular ciências, mas se usado na aula de língua estrangeira é sabiamente alocado no interdisciplinar e o jogo interativo requer de seu usuário conhecimento prévio sobre alguns elementos das quatro estações, pois pede que o jogador aponte palavras que são ditas pelo narrador.

Além das opções online, McEwing oferece em seu artigo ideias que podem ser utilizados para momentos em que o estudante ou a unidade escolar não tem acesso ao celular, tablete, smartphone ou equipamentos conectados à internet.

A ideia é ótima porque é preciso também estimular a tecnologia presente, mas não nos esqueçamos de que nossas crianças também precisam trabalhar com papel, caneta, tesoura, etc. para desenvolver, por exemplo, coordenação motora.

2. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs a refletir sobre as atividades lúdicas dentro da sala de aula no contexto escolar.

Com o conhecimento da importância do brincar, do jogar pata o desenvolvimento da criança se faz necessário repensar as atividades que estão sendo aplicadas para as crianças. Portanto é indispensável para a criança, no processo de aquisição de conhecimento seja ele de qual matéria for.

O jogo enquanto proposta pedagógica dentro da sala de aula vai proporcionar aos estudantes uma relação de parceria e interação. Enquanto joga a criança toma decisões, da conta de conflitos que surgem durante a atividade, se depara com outras possibilidades de resolução do conflito e ainda tem a possibilidade de criar novas invenções. Atividades como essa, em que o educador da para a criança a possibilidade de experimentar a cooperação e socialização tende a serem mais assertivas para o processo de ensino-aprendizado. Em atividades lúdicas os indivíduos conseguem reconhecer e aceitar a existência do outro.

Os jogos e atividades lúdicas irão contribuir efetivamente também no processo de alfabetização das crianças e para que isso aconteça é necessário que o educar e/ou o adulto leva para esse individuo atividades que lhe proporcionem prazer ao ser executada, como vimos, se a criança quiser repetir ou realizar a atividade com alegria é porque ambos objetivos foram atingidos: da ludicidade e de ensino-aprendizado. Para que isso aconteça é necessário oferecer uma vivência significativa, assim a criança irá desenvolver e expandir a imaginação, as habilidades de socialização e adquirir conhecimento e experiência que levará até fase adulta.

A proposta desse artigo é fazer uma reflexão sobre um ensino mais criativo e prazeroso, principalmente para os estudantes. E enquanto pedagogos analisar e diagnosticar as práticas que estão sendo utilizadas em sala de aula e caso necessário repensar as práticas pedagógicas.

E para que se chegue nesse nível é necessário investir em cursos de aperfeiçoamento e reciclagem para estar sempre atualizados com as novas tendências educacionais para poder oferecer aos estudantes as melhores metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem.

E como nos lembra Luckesi,

Não há como formar novos e saudáveis educadores, sem que seus educadores-formadores sejam saudáveis, senhores de si, adultos na relação pedagógica. (LUCKESI, pag. 10. 2014)

REFERÊNCIAS

ANDRADE E SILVA, D. A. de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. Editora UFPR. 2015.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACEDO, Lino. Ensaios Construtivistas. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MASSA. M S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.111-130. 2015.

MCEWING. H. E. Play to Learn: Free Tablet Apps and Recommended Toys for Ages 3-7. Children & Libraries the journal of the Association for Library Service to Children. Volume 10. Number 3. 2012.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. VYGOTSKY, L. 1989. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

WADSWORTH, Barry J., Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. Pioneira, 1997, São Paulo, cap. IV.

A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

ALINE BLEINROTH NOLASCO

RESUMO

O presente artigo, visa analisar uma perspectiva de educação integradora e interdisciplinar a partir do desenvolvimento da psicomotricidade no ambinete escolar. A pesquisa de cunho bibliográfico, interpretou documentos oficiais e diversos pesquisadores que analisam a importancia do desenvolvimento psicomotor para o aprimoramento de habilidades afetivas, cognitivas e motoras. Ao decorrer deste documento veremos o quão grandioso é o amadurecer integrador do nosso corpo diante de tecnicas e estimulos tão simples que se não bem trabalhados podem causar prejuizos para uma vida toda.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade na educação; Desenvolvimento pleno do ser.

INTRODUÇÃO

Ao atuar em qualquer area que envolve o desenvolvimento humano, é importante ter o conhecimento dos parametros que norteiam suas capacidades e habilidades. Ao entendermos a psicomotricidade como uma área multidisciplinar e trasdisciplinar que envolve sistema motor, cognitivo e afetivo, percebemos que as habilidades psicomotoras se relacionam diretamente com outras potencialidades do ser.

O desenvolvimento e aprimoramenteo das habilidades psimotoras como tonicidade muscular, lateralidade, equilibrio, coordenação motora global e fina, assim como orientação espacial, envolvem uma vida de aprendizagens e descobertas que se não são bem trabalhadas podem prejudicar de alguma forma o desdobramento de movimentos que influenciam e precisam um dos outros.

É preciso ter conscientização da importância do brincar no processo de ensino- aprendizagem que fazem parte do contexto de cada um, pois é na infância que se inicia a construção do conhecimento dos próprios limites bem como os conhecimentos sobre si mesmo. Seu corpo, seus limites e capacidades, é a partir da brincadeira que o psicomotor será desenvolvido e aprimorado para atividades futuras.

As dificuldades de aprendizagem, como dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), déficit de processamento auditivo (DPA) e as chamadas discalculias, apresentadas pelas crianças na escola é cada vez frequente. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas e até evitadas precocemente se houver um olhar atento e qualificado no desenvolvimento psicomotor da criança, uma vez que a psicomotricidade existe para oportunizar às crianças condições de desenvolver capacidades básicas, aumentar seu potencial motor e utilizar o movimento para atingir aquisições, como as intelectuais, e assim ajudar a sanar estas dificuldades.

Este artigo visa trazer um pouco sobre o que é e qual a importância e engrandecimento da psicomotricidade no processo de amadurecimento da pessoa em formação.

DESENVOLVIMENTO

A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

CAPÍTULO 1- PSICOMOTROCIDADE

1.0 . EPISTEMOLOGIA DE PSICOMOTRICIDADE

A palavra PSICOMOTRICIDADE, tem origem da união de duas palavras psyché e motor. Psyqué, que em grego tem referencia a aquilo que vem da alma, espirito e mente, motricidade, palavra latina que vem do motor, ou seja, ao que se desloca, se move. Sendo assim, a formação do termo é uma referencia a mistura do corpo em movimento e sua atividade mental, ou seja, o movimento intencional.

Entretanto, diversas são as definições para o termo, já que é um tema transdisciplinar, com contribuição da área da filosofia, psi-

cologia, neurologia, pedagogia e tantas outras, sempre se referindo a aspectos motores, intelectuais e emocionais. De acordo com estudos de 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. Para Le Boulch (1992), a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável para toda criança, uma vez que além de constituir-se como um fator indispensável ao desenvolvimento global e uniforme do individuo, é também a base fundamental para o processo de aprendizagem dos mesmos.

Fonseca (2008) informa que a terminologia está ligada ao movimento corporal e sua intencionalidade. A motricidade humana tem sua origem na própria história social do homem, presente em basicamente todas as atividades diárias e rotineiras desde os mais antigos como no trabalho, em casa, na caça, comunicação e na perpetuação da espécie. A motricidade tem a função de levar as experiências vivenciadas até o cérebro, que fará a decodificação de cada estimulo enviado e armazenará as informações sensoriais, afetivas e perceptivas que o individuo presenciou. Para CUNHA, (1994,p.156)

"Motricidade: Processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser práxico, carente dos outros, do mundo e da transcedência. Intencionalidade operante, segundo Maurice Merleau-Ponty. O físico, o biológico e o antropossociológico estão nela, como a dialética numa totalidade. Como ser carente, o homem é um ser práxico e onde, por isso, a motricidade se afirma na intencionalidade electiva. Mas a motricidade humana e, conseqüentemente, cultura, acima do mais – cultura não ancilosada em erudição inerte, mas cultivada porque praticada. A motricidade não se confunde com a motilidade. Esta não excresce a faculdade de execução de movimentos que resultam da contração de músculos lisos ou estriados. A motricidade está antes da motilidade, porque tem a ver com os aspectos psicológico, organizativo, subjetivo do movimento. A motricidade é o virtual e a motilidade, o actual, de todo o movimento. Afinal, a motilidade é expressão da motricidade." (CUNHA, 1994, p. 156).

Ajuriaguerra (1970), afirma que o psicomotricidade "é a ciência do pensamento através do corpo preciso, econômico e harmonioso" e atualmente Barreto (2000) exemplifica como "[...] a integração do indivíduo, utilizando para isso, o movimento e levando em consideração os as aspectos relacionais ou afetivos, cognitivos e motrizes."

1.1 . BREVE HISTÓRICO

Os estudos ligados a psicomotricidade tiveram origem nos berços europeus, ao final do século XIX com Phellipe Tissié (1852-1935), um neuropsiquiatra francês que usou o termo pelo primeira vez para se nomear a região do córtex frontal do cérebro, região esta, encarregada por unir as forças do pensamento com as funções motoras. Tissié foi um dos grandes nomes da educação física escolar francesa, pois defendia uma educação física mais igualitária e coletiva, em detrimento a violência que ocorriam nas escolas em função da disputa, além de acreditar que a ginástica sueca poderia ser aplicada em vários tratamentos. Em 1870, o termo Psicomotricidade surge nos estudos neurológicos com a necessidade de explicar algumas patologias que não seguiam a lógica existente de que o sintoma sempre estava relacionado a área lesionada, ou seja, começaram a constatar que haviam disfunções graves sem que houvesse um lesão cerebral. Disfunções essas como distúrbios nas atividades gestuais e práxica. Sendo assim, o "esquema anátomo-clínico" que determinava para cada sintoma sua correspondente lesão focal já não podia explicar alguns fenômenos patológicos, tendo então a necessidade de encontrar uma área que explicasse tais fenômenos clínicos.

Ernest Dupré, neuropsiquiatra e professor francês, trouxe a tona que a debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) não precisava necessariamente ter relação com problemas neurológicos, mas enfatiza a relação psiquismo-motricidade, evidenciando o paralelismo psicomotor.

Então em 1925, o francês Henri Wallon (1879- 1962), filosofo, médico, psicólogo, pedagogo e político, traz evidencias da relação existente entre o movimento humano, o afeto, as emoções e seus hábitos. Henri, considerado um dos pioneiros da psicomotricidade infantil, contribui para os avanços na pesquisa. Em 1935, Edouard Guilmain, apresenta um dos primeiros exames de diagnóstico psicomotor. Mas foi em 1947, que Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra e professor, delimita com clareza os transtornos psicomotores. A partir de suas contribuições a psicomotricidade diferencia-se de outras disciplinas, adquirindo sua própria especificidade e autonomia.

A partir da década de 70, diversos autores e estudiosos começam a trazer conceitos e praticas da Europa, focando no corpo do sujeito e tornando mais relevante a conexão com a afetividade e o emocional. Em 1976, Françoise Désobeau, terapeuta corporal e fonoaudióloga, traz para o Brasil abordagens e técnicas que substituem técnicas instrumentais pelo uso de brincadeiras e jogos e tanto ouvimos falar hoje em dia.

Em 1980, é fundada no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora (SBPT), hoje conhecida como "ABP" (Associação Brasileira de Psicomotricidade). Segundo a ABP, entidade de maior representatividade aqui no Brasil, define a psicomotricidade, "como um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização."

Nos dias atuais, a psicomotricidade é caracterizada como uma área do conhecimento que utiliza os movimentos físicos para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais. A psicomotricidade é utilizada com frequência para o desenvolvimento de elementos básicos, pois uma vez que esta ampliação psicomotora é mal constituída, o individuo poderá apresentar futuramente, inclusive em sua fase escolar, problemas na escrita, lei-

tura, direção gráfica, distinção de letras, ordenação de sílabas, pensamento abstrato, analise gramatical, dentre tantas outras. É inegável a importância dos movimentos físicos para o amadurecimento humano ampliando as possibilidades do uso de gestos e posturas corporais que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem que amplificam a transmissão de sentimentos, emoções e pensamentos.

Atualmente, temos a profissão do psicomotricista, que nada mais é que um profissional que atua no desenvolvimento psicomotor para educar, reeducar e realizar tratamentos em pessoas, desde a infância até a velhice.

A psicomotricidade pode auxiliar no desenvolvimento de pessoas que apresentem atraso nos seus estágios de desenvolvimentos ou na reabilitação motora, sensorial, mental e psíquica , além de ser uma potente ferramenta de reinserção social tanto para crianças, jovens e idosos.

CAPÍTULO 2 - A IMPORTANCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

O movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim, um significado de relação afetiva com o mundo, assim, para o autor, o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Neste contexto, pode- se dizer que o desenvolvimento motor é precursor de todas as demais áreas. (WALLON, 1995, p. 01).

Segundo Frederico (1826), a educação é o processo de desenvolvimento da condição humana e autoconsciente do individuo para descobrir a próprio e sua individualidade.

O desenvolvimento psicomotor se refere às continuas transformações do movimento humano ao longo da vida, em harmonia com o desenvolvimento social e cognitivo, ou seja, com o desenvolvimento integral do ser. Essa maturação acontece desde a concepção, fase inconsciente até a fase em que os movimentos começam a ser influenciados por outros indivíduos e pelo ambiente.

A psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Sendo estruturada por três pilares: o querer fazer (emocional) – sistema límbico, o poder fazer (motor) – sistema reticular e o saber fazer (cognitivo) – córtex cerebral. As funções motoras (movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Para que o ato de ler e escrever se processe adequadamente, é indispensável o domínio de habilidades a ele relacionado, considerando que as habilidades são fundamentais manifestações psicomotoras.

Segundo Wallon (1989), o desenvolvimento humano ocorre em diferentes etapas de acordo com o conjunto de necessidades e interesses estabelecidos por idade e interações entre sujeito e meio, como pessoas, espaços, culturas, linguagens, costumes dentre tantos outros fatores internos e externos (desejos) que podem nos influenciar. Para ele o homem é geneticamente social.

A dialética indivíduo - sociedade é central nas propostas wallonianas. Para o pesquisador, não há um limite para o desenvolvimento da inteligência e amadurecimento, por isso a necessidade de oferecer condições de meio e linguagem ao individuo para melhor aproveitamento de suas novas habilidades ou aprimoramento das mesmas. Seus estudos estavam voltados para a relação entre as emoções e o certo comportamento tônico, mostrando a importância dos movimentos no desenvolvimento psicológico da criança. Seu olhar psicobiológico influenciou os psicomotricistas que estudam o desenvolvimento motor e mental da criança, auxiliando nos estudos relacionados à aquisição do conhecimento, em seus aspectos inteléctuais, motores e afetivos.

De acordo com Glenn Doman (1989), a criança desenvolve simultaneamente todas as capacidades sensórias e motoras: táteis, auditivas, visuais, mobilidades, linguagem, manuais, entre outras.

2.1. O LUDICO E A PSICOMOTRICIDADE

" [...] a brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o muno [...] O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL apud, KISHIMOTO, 1999, p.23)

Para a psicomotricidade o indivíduo, para aprender, precisa sentir, pensar e agir, a psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso. (AJURIAGUERRA, 1983)

A psicomotricidade escolar, é uma pratica pedagógica que contribui para o desenvolvimento da criança no processo de ensino aprendizagem. É o ato de movimentar-se fisicamente , sendo privilegiado com o trabalho psicomotor, levando o individuo ao trabalho mental, onde é aprendido a ouvir, interpretar, imaginar, organizar, representar e passar do abstrato para o concreto (OLIVEIRA, 2002).

Uma das formas de favorecer o amadurecimento dos aspectos físicos, mental, afetivo, emocional e sócio cultural e de ajudar a criança a superar as suas dificuldades e precaver possíveis inadaptações é através do lúdico. "O lúdico faz parte da nossa base epistemológica desde a pré-história, pois já havia sinais de ludicidade, diretamente ligados a afetividade, a cultura e ao lazer" (CABRERA;SALVI, 2005,p.2) .

O que caracteriza uma atividade lúdica é a plenitude de sua experiência propiciada a quem pratica. É a atividade em que o sujeito se entrega sem restrições mentais. Para Freitas e Salvi (2015), "o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estimulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias". Assim como afirma Feijó (1992), quan-

do diz que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana”.

Oliveira, 2002 destaca que o papel da psicomotricidade na educação é estimular o desenvolvimento das percepções da criança e seu esquema corporal. O desenvolvimento é adquirido através de suas tentativas e erros. Ela transforma seus erros em aprendizado. Portanto a atividade motora é de extrema importância no desenvolvimento da criança que brincando, mostra que é dotada de criatividade, habilidade, imaginação e inteligência e compreende o que é ser ela mesma e, ao mesmo tempo, pertencente a um grupo social. No faz de conta, vive-se o mundo concretamente, pois confere- se aos brinquedos sentimentos reais de amor e agressão.

CAPITULO 3. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLIMENTO PSICOMOTOR DO INFANTE . O INICIO DE TUDO.

Apesar de a psicomotricidade ter atuação em todas as fases, desde criança á idoso, no caso educacional, busca-se o desenvolvimento completo de todas as habilidades psicomotoras. É sabido que o não desenvolvimento desta área, pode causar atrasos na aprendizagem e habilidades necessárias para avançar em conhecimentos e aprendizagens acadêmicas. Para se observar qualquer tipo de desenvolvimento é preciso saber por quais etapas, fases ou estágios se passa a progressão deste contexto. Na psicomotricidade existem peculiaridades que dificultam ainda mais quando falamos da transdisciplinaridade e o fato de existirem habilidades que interferem uma nas outras.

Neste capitulo, de forma simples, as fases pelo qual a criança passa dos 0 a 3 anos, fase inicial e primordial para o pré desenvolvimento de tantas outras, assim como atividades que podem ser realizadas com o infante na fase de educação infantil para melhor aproveitamento e resultado, serão brevemente exemplificados. As formas de estimulação foram baseadas no livros de Helena Savastano (1982).

Ao nascer, o recém nascido esta na fase Impulsivo Emocional. De acordo com Doman(1989), na fase sensorial tátil, as sensações são inteiramente de reflexos fundamentais e primitivos. Trata-se de reflexos da pele que se acham presentes no nascimento e que não necessitam da ação do cérebro, pois são ações de instinto de sobrevivência. Há um predomínio afetivo, uma interação pela emoção. São basicamente as adaptações para viver no meio a partir da sucção ou preensão palmar. Segundo Savastano (1982), para essa criança ser bem estimulada nesta fase, basta satisfazer suas necessidades básicas de segurança, realização e independência, pois é importante para sua personalidade. Uma outra forma de incentivar esta criança é acostuma-la com os ruídos normais do lar, deixar que tenha contato com diferentes tipos de superfície (colchão, piso, grama etc); permitir que se expresse através do choro e gritos e que brinquedos adequados a idade sejam oferecidos para trabalhar sua preensão palmar e sucção.

Em média dos 7 meses, a criança começa a requintar seus conhecimentos, e já é capaz de demonstrar uma reação a sensações fisiológicas. Na fase motora referente a esta idade, o bebe por fim aprende a tirar sua barriga do chão e começa a engatinhar sobre mãos e joelhos. Para isso é preciso que ela coordene as funções de seus ombros, cotovelos, punhos e dedos com os quadris, joelhos, tornozelos e dedos do pé. Ou seja, o movimento tão complexo que pode facilmente ser incentivado com brincadeiras ou por pura curiosidade do infante. A criança usa o ambiente ao seu redor para desenvolver suas habilidades e equilíbrio. O pequeno iniciante ainda se esforçará para aprender a levantar, sentar, não cair, rolar, levantar a mão, subir e descer do colo ou simplesmente segurar a cabeça a partir do tônus muscular. Nesta fase é importante que a criança seja permitida explorar suas próprias capacidades. Todo o conhecimento do próprio corpo permitira que ele seja explorado para ações mais complexas no futuro. Evitar fazer tudo pelo criança, será o maior incentivo que a mesma poderá ter.

Na fase Sensório – motor, entre 1 e 2 anos de idade, a ação precede o pensamento e a exploração do meio começa a ser ampliada com após a conquista do andar. Vygotsky diz que o amadurecimento do sujeito se dá pela evolução entre as funções psicológicas elementares (memoria, atenção e percepção) para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores com consciência e intencionalidade. Nesta fase a criança se torna mais cuidadosa aos subir e descer pois tem percepção da possibilidade de cair. Glenn(1989) atribui a este estágio motor, a habilidade da criança de que já pode buscar apoio na mesa ou outro objeto para subir em algo ou andar, ele busca equilíbrio levantando os braços e aos poucos aprenderá sobre a gravidade e se inclinará para as laterais ou para frente e para traz para buscar não cair. Para Helena (1982), um ótimo artificio para se estimular nesta fase são os livros e os fantoches e não proibir a criança de explorar, mas avaliar os riscos de acidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo psicomotricidade é tão frequente em cursos relacionados ao desenvolvimento humano que muitas vezes não se percebe a importância de seu amadurecimento para uma vida. O comprometimento psicomotor pode influenciar na maneira como se envolve com as mais diversas situações e compromete desde a maneira como segura o lápis para escrever até a confiança em escrever.

Identificar um distúrbio não é uma tarefa fácil uma vez que envolve aspectos motores, cognitivos e afetivo como citado no inicio deste artigo. É observado, em uma bateria de exames, o ritmo, lateralidade, atenção, instabilidade, debilidade ou inibição psicomotora que envolvem a coordenação motora, equilíbrio e foco. Tudo isso, incentivado desde o nascimento, ou seja, desde que nascemos estamos nos aprimorando a partir de estímulos e interação com o meio e através da comunicação com o outro, o sujeito internaliza os conhecimentos

e promove transformações em si e no outro.

Concluo este artigo com um novo olhar a pequenos gestos e atitudes que antes vistas como simplistas e sem importância, me trazem a visão de um futuro de qualidade de vida de pleno movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. Para uma Epistemologia da Motricidade Humana. 2ª edição. Lisboa: Compendium, 1994.

FONSECA, Vítor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre Artmed, 2008.

COSTA JUNIOR, Dirceu. Psicomotricidade e desenvolvimento Motor. Valinhos: 2017.

ISPE-GAE. Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas. Disponível em: http://www.ispegae-oipr.com.br. Acessado em Abril de 2021.

SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br. Acesso em: Abril de 2021.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre. Artmed. 1992.

AJURIAGUERRA, Julian. Manual de psiquiatria da criança. Paris: Masson, 1970.

WALON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1981

SAVASTANO, Helena. Seu filho de 0 a 12 anos. Editora: Livros que constroem, 1982.

DOMAN, Glenn. O que fazer pela criança de cérebro lesado. Editora: Auriverde, 1989.

FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1992.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE DE BARROS

RESUMO

Uma vez que a criança está inserida desde seus primeiros momentos de vida em um contexto musical, é importante que os educadores saibam utilizar a música como ferramenta para a construção de saberes. Por isso, o presente estudo tem como objetivo promover a reflexão e o debate sobre a importância da musicalização no ensino infantil, com base nos aspectos da BNCC e do Referencial Curricular Nacional para Educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização; BNCC; Ensino infantil; Construção dos saberes.

ABSTRACT

Ever since the child is inserted from their first moments of life into a musical context, it is important that educators know how to use music as a tool for the construction of knowledge. Therefore, this study aims to promote reflection and debate on the importance of musicalization in early childhood education, based on aspects of the BNCC (National Common Curricular Foundation) and the National Curriculum Framework for Early Childhood Education.

KEYWORDS: Musicalization; BNCC; Childhood education; Construction of knowledge.

1 Introdução

Buscando sentido pedagógico em assuntos que pertencem ao cotidiano das crianças e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível perceber que a música tem integração entre os materiais curriculares dentro dos projetos de aprendizado em unidades de ensino para crianças. Isso porque trata-se de um instrumento cultural de grande valor e que também permite às crianças o desenvolvimento de diversas habilidades, desde o âmbito do desenvolvimento psico-motor, até o desenvolvimento sócio-afetivo.

Entretanto, nota-se que é frequente a falta de formação adequada para os professores nas redes de ensino municipal e estadual, que não conseguem utilizar a música como proposta eficaz na sala de aula. As causas para tal são diversas, porém, não serão objeto deste artigo. Mas sim, pensando na problemática "benefícios de musicalização para o desenvolvimento de crianças no âmbito escolar" versus "desinformação a respeito do tema", o objetivo deste artigo é analisar os aspectos de musicalização, suas vantagens para a construção

de um ensino significativo e a forma como os conteúdos propostos na BNCC podem ajudar os professores em sala de aula, de maneira a construir sequências didáticas críticas e significativas para o desenvolvimento dos alunos.

2 Fundamentação teórica

De origem grega, a palavra música se origina do termo "musiké", que significa a arte feita para as musas. Desde a antiguidade clássica, a música fazia parte da vida das pessoas, trazendo, em si, a identidade, as histórias e a cultura de cada nação.

Coelho (2006) afirma que "até os dias atuais, as músicas fazem parte das nossas vidas, seja por exemplo, na forma de músicas folclóricas". Coelho também afirma que a música está presente em todos os aspectos da vida das pessoas, desde os ritos religiosos, que são formadores da nossa sociedade, até as canções que fazem parte da indústria musical e ecoam nos veículos de mídia, ruas e na boca das pessoas.

A música sempre se fez presente na vida social e está presente nos processos de ensino de cada época. Na Grécia antiga, por exemplo, estudiosos como Gainza (1988, p. 22) afirmam que já era obrigatório o ensino de música dado o impulso que essa forma de expressão sugere para as condutas das pessoas. Segundo o autor:

A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem, impulsionam na ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes graus. (GAINZA, 1988, p. 22)

Analisando o contexto brasileiro, a relação entre ensino e música começa a ser documentada no Brasil colônia, desde a chegada dos Jesuítas (a partir de 1549) com a missão de catequizar os povos originários que viviam nas terras.

Com a ascensão da colonização e a escolha pela mão de obra escrava, populações africanas inteiras foram trazidas para o Brasil. Com isso, a cultura negra (repleta de música, dança e ritmos, muito baseada em um conhecimento oralizado passado de geração a geração por meio da contação) veio junto, influenciando a criação do repertório cultural da nação em ascensão com suas histórias e formas de expressão.

Assim, é possível afirmar que os negros trouxeram para o Brasil uma rica contribuição cultural, com ritos e hábitos (que não eram, e até hoje não são, propriamente valorizados pela cultura hegemônica). Vários instrumentos de percussão e dança que se conhece hoje vieram nesse processo de utilização da mão de obra escrava, tais como o agogô, o berimbau, o maracatu, o caretetê, dentre outros (COELHO, 2006).

Porém, na primeira metade do século XX, graças à influência do modo como a corte portuguesa estruturou o ensino de música no Brasil Império, inicia-se o gradativo processo de desligamento da prática musical na escola regular. Apenas nos conservatórios e academias, ambientes de aprendizado voltados para a elite, que o ensino de música foi aprofundado, visando o aprendizado técnico da prática com o valor agregado do prestígio social de certos instrumentos e ritmos (PINTO, 1998, p. 14).

Dentre as várias funções da música, as principais são a expressão de emoções e o relato de experiências de vida. Baseando-se na premissa de que os próprios alunos são capazes de, juntamente do professor, entender a letra da música, bem como o conjunto de emoções expressas ao unir letra, ritmo e demais aspectos musicais, é possível pensar no uso da música como ferramenta que capacita o ambiente escolar como lugar de construção sensível e crítico.

A criança — que desde muito cedo já constrói uma relação bem próxima com a música, seja pela influência religiosa ou de mercado — também se vê influenciada por esse processo de expressão cultural através da música. Porém, interage de outras formas com o mundo.

A relação afetiva das crianças com a música, de acordo com Borges (1994), pode ser comprovada facilmente desde muito cedo graças às reações de prazer dos bebês e crianças ao serem embalados com música; às cantigas de ninar, nos primeiros movimentos de dança, independente do contexto histórico-cultural em que as crianças estejam inseridas.

Oliveira, Bernardes e Rodrigues (1998, p. 104) afirmam que, antes mesmo das crianças adquirirem a habilidade da fala, elas se expressam através de movimentos, sons e ritmos. Para as autoras, a convivência com os diferentes sons e ruídos é de suma importância para o desenvolvimento das crianças, pois é através dos mesmos que se tornam possíveis as principais descobertas da primeira infância e com elas, o conhecimento e a exploração do diferente.

Ainda de acordo com as autoras, a primeira descoberta dos sons e ritmos se dá através do próprio corpo e do ambiente ao redor. Por ser criativo, o ser humano rompe continuamente os esquemas repetidos das experiências anteriores e vai explorando novos caminhos.

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 RODRIGUES, 1998, p. 104).

O Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (1998) ressalta a importância de se trabalhar na pré-escola com atividades que envolvem música, por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da auto-estima das crianças.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade

de musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998, p. 48).

Para Jeandot (1993) o objetivo do ensino da música não reside na transmissão de técnica, mas no desenvolvimento pelo gosto pela música e da habilidade para captar a linguagem musical, além de expressar-se através dela, possibilitando o acesso a um imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo.

O autor também reforça que é importante pensar sobre a responsabilidade do educador, enquanto modelo de imitação da criança, de ser crítico e criativo na escolha do repertório que apresenta à mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos.

Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. O Educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição. (JEANDOT, 1993, p. 133).

A partir da constatação que as vivências da primeira infância são primordiais para o desenvolvimento do ser humano, o papel do profissional da educação infantil deve ser iminente a um profundo processo de estudo e reflexão e, em decorrência, as exigências relacionadas à sua formação devem ser repensadas.

Em 1996, a LDB estabeleceu que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade. Sobre a formação dos professores, a LDB determina, no artigo 62, que, para atuar na educação básica, é preciso nível superior em universidades ou institutos superiores mínima para o exercício do magistério na educação infantil, bem como nas séries iniciais do ensino fundamental, a de nível inicial do ensino fundamental e a de nível médio na modalidade normal.

Por isso, o educador que se propõe a praticar a musicalização em sala de aula e atingir os objetivos de desenvolvimento da criança, precisa ter uma boa formação e atenção aos diversos aspectos que compõem a nossa sociedade, pois como a nossa cultura é repleta de informações, é necessário evidenciar e valorizar a tradição a as culturas de outras regiões também, sendo isso um ato de respeito e solidariedade, além de ser uma forma efetiva de ensino-aprendizagem.

Existem várias formas de trazer música para a sala de aula, incluindo contos, parlendas, cantigas de roda, brincadeiras de roda, hora do conto com histórias cantadas que, além de promover socialização com a turma, incluem instrumentos musicais. Contudo, quanto à forma de abordar a música em sala de aula, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação infantil (1998, p. 47), existe uma defasagem entre o trabalho realizado com a música na área do conhecimento, que é evidenciado pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e elaboração musical: "Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional" (Brasil, 1998, p. 47).

Nesse contexto, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não a uma linguagem, cujo conhecimento se constrói. Por isso, a proposta de apresentar os benefícios da musicalização para o desenvolvimento cognitivo das crianças é, justamente, fomentar o debate a respeito da abordagem dessa metodologia em sala de aula.

3 A influência da música no processo cognitivo e emocional da criança

Segundo Weigsding e Barbosa (2014), além de constribuir para melhorar a concentração de quem a ouve, a música influencia o estado emocional e até mesmo fisiológico de uma pessoa. Isso ocorre porque a percepção musical envolve muitas variáveis, muitas áreas encefálicas, influenciando o nosso corpo por meio das reações emocionais e fisiológicas.

A capacidade da música de evocar emoções é uma das suas características mais bem conhecidas pelos ouvintes. Desde a antiguidade, discute-se a capacidade da música em evocar sentimentos. Platão, em A república discorre sobre a impressão de traços morais em indivíduos a partir da experiência musical. Para Platão, determinados modos (escalas em que a música grega era baseada), tinham a capacidade de imprimir diferentes traços morais específicos nos indivíduos. (ROCHA E BOGGIO, 2013, p. 136).

As músicas também afetam fatores individuais e sociais. A flexibilidade mental e a coesão social são estimulados pela música favorecendo o fortalecimento de vínculo e compartilhamento de vínculos e compartilhamentos de emoções que aumentam nossa percepção de que o outro faz parte do nosso sistema de referência.

É comprovado com vários estudos os efeitos clínicos da música na precisão dos movimentos da marcha no controle postural, facilitando a expressão de estados afetivos e comportamentais em indivíduos com depressão e ansiedade.

Segundo Barretos e Chianerelli (2005), é por meio da musicalização que a criança se conhece melhor, desenvolvendo sua noção de esquema corporal e favorecendo a comunicação com os demais. Os autores afirmam que as propostas de musicalização contribuem como reforços no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, da seguinte forma.

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 mais crítico. (BARRETOS E CHIANERELLI, 2005, p. 1).

3.1 Desenvolvimento cognitivo e linguístico

É sabido pela comunidade científica na área de pedagogia que, quanto maior a quantidade de estímulos, maior será o desenvolvimento intelectual. Por meio de experiências musicais, o indivíduo participa ativamente, ouvindo, cantando, dançando, tocando. Todos esses estímulos favorecem o desenvolvimento de todos os sentidos, pois ao dançar e acompanhar os gestos, trabalha-se a coordenação motora; ao imitar sons e cantar, descobre-se as capacidades e estabelece-se relações com o ambiente em que se vive.

3.2 Desenvolvimento psicomotor

As atividades que envolvem a música são ricas em movimentos, oferecendo, assim, a oportunidade de aprimoramento das habilidades motoras. O ritmo tem um papel importante na formação do equilíbrio do sistema nervoso. Isso se deve ao fato de que a música favorece a descarga emocional, a reação motora e alivia as tensões, pois ativa e age sobre a mente.

Como as atividades de musicalização propiciam o movimento, o gesto, o canto e o desenvolvimento das funções motoras, fatores que serão importantes no momento da leitura e escrita, tem-se que as mesmas são importantes ferramentas para o desenvolvimento psicomotor das crianças.

3.3 Desenvolvimento sócio-afetivo

No processo de formação da sua identidade, a auto-estima e auto realização da criança são muito importantes. “As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a coooperação”. (BARRETO E CHIARELLI, 2011, p. 3).

A música pode ser usufruída como meio de deixar o ambiente escolar mais descontraído, podendo ser usada para proporcionar um ambiente receptivo à chegada dos alunos, ou mesmo oferecendo um efeito calmante e técnico no aprendizado de diversas disciplinas. Sendo assim, a expressão musical favorece o desenvolvimento de sensações de segurança e auto realização das crianças.

A música é uma ferramenta que colabora para a formação integral da criança, com ela a criança tem acesso ao mundo lúdico onde a mesma se expressa e cria e o mundo das letras. Ensinar utilizando música como um meio de valorizar uma peça musical, o teatro, os concertos, conhecendo assim os vários gêneros musicais, construindo assim uma autonomia,criatividade e a produção de novos conhecimentos. (TENNROLLER E CUNHA, 2012, p.2).

Segundo Barreto e Chiarelli (2011), as atividades de musicalização podem também auxiliar no processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, pois as mesmas possuem caráter lúdico, não apresentam cobranças, pressões ou exigências de resultados. São formas de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, pois a música afeta o cérebro e o estado emocional do indivíduo ,auxiliando no processo cognitivo, contribuindo para o desenvolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro e abrindo espaço para as outras aprendizagens.

Compete, então, ao educador manter-se sempre informado, buscando mais conhecimento e conhecendo bem as músicas com que se quer trabalhar, sempre inovando em suas aulas em busca de estimular as habilidades dos estudantes, tornando-os capazes e seguros em suas realizações. A música não é a solução para todos os males, mas quando aplicada de maneira correta, ela nos dá muito prazer. (BARRETO E CHIARELLI, 2011, p. 4)

Consequentemente, podemos constatar que a música é uma ferramenta de auxiliar a aprendizagem em diversos níveis. Além de possibilitar momentos de relaxamento, a curiosidade, dependendo da música a ser utilizada, pode proporcionar também os movimentos com propostas dirigidas.

4. Conclusão: maneiras de trabalhar a musicalização em sala de aula

A musicalização ocorre desde o útero da mãe, quando o bebê ouve as batidas do coração de sua mãe. Durante o seu desenvolvimento, a criança experimenta sons produzidos pela boca, faz gestos, dança, canta e constrói seu desenvolvimento musical.

Na sala de aula, as formas de utilizar a musicalização são diversas e devem ser exploradas em sua totalidade pelos educadores, sempre buscando inovar e fazer o bom uso da ferramenta para que se atinjam os melhores resultados com as crianças. Por isso, segue abaixo algumas propostas de incentivo à musicalização infantil:

CANTAR AO CHEGAR: cantar com as crianças quando chegam para a aula, na hora do lanche ou na hora de sair, é uma maneira simples e divertida de colocar música na vida delas.

MOVIMENTOS COM MÚSICA: ao cantar com as crianças, o educador pode estimulá-las a fazer movimentos corporais. A música dos dedinhos, por exemplo, pode ser cantada apontando para elas. É uma forma de ensinar ritmos, levar conteúdo e trabalhar a musicalização infantil.

MÚSICA COM FANTOCHES: usar fantoches para ensinar uma canção ou para que cantem com as crianças também é uma

forma de atrair os alunos para a música. Eles costumam interagir e adorar os bonecos, fazendo com que aprendam uma letra nova em algo especial.

INSTRUMENTOS MUSICAIS: se a escola tiver disponibilidade de instrumentos, o educador pode incentivar que as crianças toquem, trabalhando, até mesmo, a cooperação entre elas e o senso de coletividade. Outra possibilidade é, na hora do cinema, escolher um musical para passar para a turma, sendo esta mais uma forma descontraída de colocar música na rotina escolar.

HORA DE RELAXAR: antes de ir para casa, é possível utilizar uma música de relaxamento para trabalhar a atenção e o controle fisiológico das crianças. Essa prática insere um momento para que as crianças façam um alongamento (o que, por si só, auxilia no desenvolvimento psicomotor das mesmas) e ouçam com atenção.

Referências bibliográficas

BRÉSIA, V. L. P: Educação musical: Bases psicológicas e ações preventivas. São Paulo, Átomos, 2003.

BARRETOS; S. J; CHIARELLI, L. K. M: A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recrearte .n.3, 2005.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Volume 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Raquel: Música, Formato. São Paulo, 2006.

GAINZA,Violeta Hemsy de: Estudo de psicopedagogia musical. SUMMUS 3 ed. São Paulo, 1988.

JEAN DOT, N: Explorando o universo da música. 2.ed. Scipione. São Paulo, 1993.

JOLLY, Ilza; Zenker, Leme: Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFS. Série: fundamentos da educação musical, Salvador, n. 4, p.115-125, out. 2003.

OLIVEIRA, Bernandes e Rodrigues,1998, p.104.

PINTO, Priscila Graner Silva: A musicalização Escolar: vivendo a música erudita. Campinas, 1998.

Rocha, Viviane Cristina da e Boggio, Paulo Sérgio: A música por uma óptica neurocientífica. Per Musi [online]. 2013, n. 27 [Acessado 2 Setembro 2021] , pp. 132-140. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1517-75992013000100012>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 2317-6377.

https://doi.org/10.1590/S1517-75992013000100012.

TENROLLER, D. C, CUNHA, M.M: Música e educação: a música no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em:

<https://www.semanticscholar.org/paper/M%C3%BAsica-e-educa%C3%A7%C3%A3o%3A-a-m%C3%BAsi>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

WEIGDING, J.A., BARBOSA, C. P.: A influência da Música no comportamento humano.

Arquivos do mundi, 2014, v 18, n 2, p. 47, 62.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO JOGO SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE OLIVEIRA KAIDA MENDE

RESUMO

Este trabalho ressalta a importância do brincar no ensino fundamental e como esta é benéfica para o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológicos, intelectuais e sociais, assim como contribui para o aprimoramento qualidade de ensino em todo o país. A ideia é compreender o processo de aprendizagem das crianças incluindo alfabetização e seu desenvolvimento pessoal, e como estes são fundamentais para a vida em sociedade. Também não possibilitam espaços e tempos para o brincar, trocando esses espaços por uma escolarização precoce, deixando de reconhecer o lado sério da do jogo e da brincadeira. Pensar a importância do brincar é poder remeter os mais diversas aspectos, tais como o cultural, que concebe o jogo em sim como manifestação cultural que faz uma análise da contribuição do jogo no campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brincadeira; Jogo; Cognição; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A motivação pela escolha do tema caracterizou-se pela falta de possibilidade nos ambientes educativos para a criança exercer a sua capacidade de criar de imaginar, de adquirir riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas por meio das atividades lúdicas. Frente a isso acreditamos que os jogos e as brincadeiras devem estar diariamente inseridos nas escolas como instrumento diversificado de aprendizado. O presente trabalho tem como objetivo abordar o brincar como essencial ao desenvolvimento da criança. Para tanto, analisaremos como a concepção de criança e do brincar vem se estruturando no decorrer dos anos e como o brincar vem sendo utilizado nos dias de hoje como ferramenta de ensino aprendizagem dentro das instituições escolares.

Em relação aos jogos e brincadeiras Corrêa (2003, p. 29) "é por meio do lúdico que o indivíduo se apropria do seu papel social, desenvolverá o respeito ao próximo, constituindo sua história de maneira equilibrada, coerente e significativa".

Segundo Cunha (1998, p. 39) o brincar é "[...] essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria [...]". Assim, vemos que a brincadeira é uma necessidade básica assim como a saúde, nutrição, educação e precisa ser respeitada. Perante esse tema e experiências obtidas ao longo do tempo ministrado aulas observei que parte dos educadores estão apenas focando o aprendizado nas apostilas, nas folhas mimeografadas e não exploram o mundo lúdico, não aproveitam para inserir em suas aulas atividades em que o jogo e a brincadeira podem ser utilizados como maneira de aprendizado.

Quando a criança constrói seu conhecimento a partir de suas brincadeiras e leva a realidade para o seu mundo da fantasia, ela transforma suas incertezas em algo que proporciona segurança e prazer, pois vai construindo seu conhecimento sem limitações (SANNY S. DA ROSA).

A importância da necessidade de proporcionar aos alunos da educação infantil uma aprendizagem significativa, de qualidade e globalizada fez com que o tema dos jogos fosse escolhido para o presente artigo em razão de sua utilização pelos profissionais da educação como uma estratégia no processo de ensino aprendizagem que estimula o raciocínio e otimiza a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano, além de dialogar com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), uma vez que brincar constitui um dos eixos estruturais da Educação Infantil.

Frente ao exposto, acrescenta-se que os jogos e brincadeiras têm grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, bem como na própria criação da personalidade das crianças. Consequentemente, para a criança em idade pré- escolar, brincar é a coisa mais séria e divertida que existe, tão necessária ao seu desenvolvimento quanto a alimentação e o descanso.

Destaca-se que atualmente os profissionais da educação, procuram alternativas e se deparam inúmeras vezes, com a dificuldade que tem em enfrentar os desafios do aluno, com as suas próprias carências e, sobretudo, em se ver fazendo parte neste processo, que é antes de tudo uma troca e possibilita uma busca de transformações para o método de ensino-aprendizagem no dia a dia. Neste sentido, os jogos precisam ser encarados como um suporte pedagógico, pois são importantes como recurso didático para o professor utilizar como alternativa de suas técnicas (NEGRINE, 1995).

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (RCNEI,1998).

A Escola nada mais é que reflexo dessa sociedade, é o ambiente onde os estudantes, reproduzem o que vivem no seu meio, sabe-se que no Brasil a diversidade sociocultural e a heterogeneidade é imensa e estas desigualdades se evidenciam no ambiente escolar. Dessa forma se faz necessário a implantação de práticas educativas que acolham e propiciem trocas significativas zelando pela equidade.

Dessa forma o Lúdico , na educação infantil potencializa as interações e brincadeiras, o entendimento das regras, a valorização das diferenças como contribuição, possibilitando situações de aprendizagens múltiplas, nas mais diversas linguagens necessárias para a construção positiva de si, para ampliação da construção de mundo e produção de culturas, aprendizagens significativas possibilitadas pela oferta de práticas contextualizadas que respeitem essas trajetória de vida, de modo que as diversas infâncias sejam acolhidas, respeitadas e potencializadas para o desenvolvimento integral.

O lúdico se torna uma estratégia fundamental, uma vez que a criança é brincante por natureza, e através da brincadeira, ela experimenta diversos papéis sociais, reflete seu cotidiano, realiza escolha, desenvolve a comunicação a autonomia, compreende a necessidade das regras, a auto regulação, aprende a ganhar a perder, a desenvolver estratégias, a socialização. enfim o brincar que não desassocia corpo, mente e emoções. Para que isso ocorra, todo ambiente educativo deve ser perpassado de liberdade e tolerância, que propicie a autonomia, escolhas e a autodisciplina; isso não significa que o professor deva estar omisso, ou apático ao comportamento dos educandos.

A TEORIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS EDUCATIVOS

O brincar faz parte da vida da criança. É brincando que ela inicia, desde a mais tenra idade, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante e natural, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. O adulto de maneira geral vê as atividades lúdicas quando praticadas por ele como atividades de lazer e ócio e quando se trata da criança, acredita que a brincadeira tem sempre valor educativo. Nem sempre é assim. O brincar é livre. Tem valor essencial no desenvolvimento dos seres, mas é também atividade criativa, de diversão e descontração. E, ainda assim, é no brincar que a criança tem a possibilidade de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e cognitivas. Muitos estudos com crianças sugerem que o brincar da criança requer estratégias sociais de grande complexidade. A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PUBLIO, p.13).

Deste modo, quanto mais rica for à experiência, maior será o material disponível para

imaginação. Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem antecede o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a criança está sempre aprendendo e antes de desenvolver suas habilidades e capacidades, ela passa pelo processo de construção do conhecimento, no qual ela irá processualmente aplicar o que foi aprendido. Friedmann (1996) relata sobre o pensamento de Vygotsky:

o correto conhecimento da realidade não é possível sem certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (FRIEDMANN,1996, p. 127).

Vygotsky (1997) afirma que para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é algo muito sério, já que ela ainda não consegue separar a situação imaginária da realidade. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré-escolar (VYGOTSKY, 1997. p. 62).

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmo e com o mundo externo, e chega a afirmar que: "tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera" (PIAGET, 1978, p.119).

Piaget (1973) afirma que ao mesmo tempo que a criança aprende a organizar suas atividades em relação ao ambiente, ela também passa a organizar as informações recebidas através dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver os problemas. No plano da consciência corporal, a criança começa a reconhecer, ou seja, a conhecer a imagem do seu próprio corpo. Isto ocorre geralmente com a criança por meio das interações sociais e das brincadeiras diante do espelho. Nesta fase, a criança aprende a reconhecer suas próprias características físicas, o que é fundamental para construção da identidade da criança (PIAGET, 1973, p. 78).

Segundo Kishimoto (2008), o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, se apresenta como a linguagem própria da criança, através da qual lhe será possível o acesso à cultura e sua assimilação. É essencial ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança a socialização (KISHIMOTO, 2008, p. 64)

Para o autor (2008, p. 65), entende que: "O uso do brinquedo e ou jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil." Quando as situações lúdicas são criadas intencionalmente pelo adulto tendo em vista estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa".

Desta forma, brincar é a capacidade de poder exprimir a linguagem, como também, a emoção, que proporcionam um despertar despertam, das ideias enunciadas, bem como um despertar, nos outros, idêntica como emoção; promovendo quaisquer estímulos ou disposição para receber experiências afetivas:

As crianças precisam brincar independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial vida delas. O ato de brincar alegra e motiva, desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhecem objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e sons (KAERCHER, 20001, p. 108).

Passando pelo argumento de maior igualdade entre classes e sexos e o científico de mais inteligência e um comportamento social mais equilibrado, até mesmo o argumento político de maior participação na sociedade e na transmissão de valores para as gerações seguintes; apesar da enorme variedade de ideias e abordagens, todos esses argumentos concordam que um dos primeiros elementos que facilita o desenvolvimento do conhecimento do ser humano, e tem sido assim ao longo de sua existência como espécie, são as brincadeiras, o autor (2000) ressalta que:

O "brincar" não é simplesmente um meio de gastar energia ou passar o tempo, pois, "para além dos limites de ocupação puramente biológica ou física, é uma função significativa". No processo humano de brincar, relacionamentos são criados com objetos, situações e pessoas, o desenvolvimento cognitivo é aprimorado, especialmente para resolver problemas e criar novos conhecimentos (SANTIAGO, 2000, p. 12).

Desse modo, os humanistas do Renascimento notaram que haviam possibilidades educativas dos jogos e passaram a considera-las de modo a preservar a moralidade das crianças. Portanto, proibiam os jogos considerados "maus" e incentivaram os considerados "bons":

As brincadeiras infantis com utilização de materiais pedagógicos foram inseridas no final do século XIX, a partir da revolução industrial houve as primeiras pedagogias científicas e o estudo mais aprofundado do desenvolvimento infantil, o que modificou ainda mais o sentido das brincadeiras na educação. As décadas de 1920 a 1940 caracterizam-se pelo período de estudos da interação entre pares e, na década de 1960, Jean Piaget fez vários apontamentos sobre o brinquedo que são referência até hoje (KISHIMOTO, 2014, p. 40).

Kishimoto (2014, p. 41) afirma que as brincadeiras infantis das crianças brasileiras foram influenciadas pelos portugueses, índios e negros. Por exemplo os jogos de botão e o pião foram trazidos pelos portugueses e as brincadeiras que envolvem a natureza partiram da cultura indígena.

Os referencias teóricos do sistema Montessoriano são: a atividade, a individualidade e a liberdade. Sendo que tais métodos ressaltam os aspectos biológicos, pois, em sua concepção a vida é desenvolvimento, considerava que o papel do educador é buscar favorecer esse desenvolvimento:

A Pedagogia Montessoriana consiste na normalização (consiste em harmonizar a inte-

ração de forças corporais e espirituais, corpo, inteligência e vontade). O método do Sistema Montessoriano é difundido pelo mundo todo. A finalidade do método Montessoriano tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, com o qual a criança tem liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação como base filosófica (MONTESSORI, 2018).

A Pedagogia Freinet foi revolucionária, por não se fixava basicamente em regras ortodoxas e rígidas, mas está embasada em princípios básicos que buscam diretrizes para o ensinar e o aprender, sendo que tais relações que a criança estabelece com o conhecimento é fundamental: Segundo Freinet, a sua proposta pedagógica é concebida em três fases que devem interpenetrar-se e completar-se:

A experimentação, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A criação, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a documentação – a busca da informação desejada em diferentes fontes – que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações (FREINET, 1969, p. 80).

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Segundo os autores, "O desenvolvimento é definido como mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, cognitivas e comportamentais que emergem de maneira ordenada e são relativamente duradouras" (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001, p. 32).

A primeira infância é o período que compreende o nascimento e os primeiros seis anos de vida da criança. É uma etapa muito importante para o desenvolvimento e as experiências dessa época são levadas para o resto da vida – mesmo aquelas que acontecem durante a gestação ou enquanto o bebê é pequeno, ainda não sabe falar e nem tem memória apurada dos fatos que acontecem à sua volta (FMCSV, 2013, p.07).

O desenvolvimento da criança na fase neonatal tem início na fecundação - momento de encontro do espermatozóide com o óvulo - e a partir daí alguns fatores podem interferir no desenvolvimento natural da criança nesse período neonatal, tais como:

- Desnutrição materna;
- Uso de drogas(incluído antibióticos, tranquilizantes, narcóticos e alucinógenos);
- O uso de álcool;
- A radiação;
- Stress emocional dentre outros (FMCSV, 2013).

As interferências podem afetar o desenvolvimento da criança de modo mais brando, como, agitação e irritabilidade no bebê após o nascimento ou mais severo, como, provocar a alteração das informações genéticas que são transmitidas de célula a célula por meio do DNA ou a morte do feto, embrião ou mais tarde bebê:

Ao nascer e nos primeiros anos de vida a criança ainda vai passar por processos de maturação. "a maturação refere-se a uma sequência universal de eventos biológicos que ocorre no organismo e no cérebro" (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001, p.18).

Nesse período da vida conhecido como sensório-motor, de 0 a 2 anos, ela passa por processos de transformação de reações motoras, seguindo estágios que vão de reações que acontecem acidentalmente, reflexos, repetições de ações, ações intencionais (quando observam seus efeitos), até invenção de novos esquemas imaginando o resultado possível.

Desse modo, a criança começa a diferenciar-se entre o seu eu e o mundo e isso ocorre também no aspecto afetivo, ou seja, o bebê passa das emoções primárias para a escolha efetiva dos objetos, manifestando sua preferência. Ao mesmo tempo a criança aprende a organizar suas atividades em relação ao ambiente, conseguindo isso, passa a organizar as informações recebidas dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver os problemas (PIAGET, 1973 apud BUENO, p.15).

Seu desenvolvimento emocional se dá por consequência das interações dos pais ou de quem as cuida. "Todos os bebês normais estabelecem ligações afetivas e muitos teóricos propõem que uma ligação afetiva segura ou forte fornece a base para o desenvolvimento social e emocional saudável durante a fase final da meninice" (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001).

É dividido em dois estágios: de dois a quatro anos de idade, em que a criança se caracteriza pelo pensamento egocêntrico, e dos quatro aos sete anos, em que ela se caracteriza pelo pensamento intuitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil (PINHEIRO, 2010, p.21).

O ATO DO BRINCAR A SEU PODER DE ENSINAR

A brincadeira é caracterizada pelo divertimento, segundo as diretrizes da ludicidade, não se preocupa com a razão ou com a sua formatação. Brinca-se com tudo e de tudo. Na brincadeira existência das regras simples ou a inexistência das mesmas. Para (Silva e Gonçalves, 2010):

Ausência de tensão e não compromisso com resultados, com liberdade na sua construção e ao praticar e tem por objetivo a diversão, na busca prazer e alegria, apresentando enor-

me dimensão simbólica, criando ponte entre os mundos: imaginário e real (SILVA E GONÇALVES, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular na (BNCC, 1996) mostram que:

Trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BNCC, 1996, p. 99).

Percebendo a importância da Educação Física no Ensino Fundamental I mostraremos como a brincadeira é importante durante esta etapa escolar. Se perguntássemos a qualquer adulto de brincava e como brincava, naturalmente ouviríamos milhares de exemplos brincadeiras amplamente conhecidas. Brincar de casinha, corda, pega-pega, pião e dependendo da idade muitos iriam responder que brincavam em lugares livres como parques e ruas (BNCC, 1996).

Desde os primórdios da civilização o brincar é uma atividade das crianças e dos adultos, porém os seus vínculos comunitários com o passar do tempo tornou-se individual. O brincar sofreu diversas mudanças devido ao progresso das grandes cidades e a mudança de hábitos da educação. Pouco se brinca hoje. Percebemos que muitas crianças não têm o privilégio de brincar. Devido à expansão das cidades lugares destinados a brincadeiras muitas vezes se resumem a playground e quintais. Aa ruas não fazem mais parte do ambiente recreativo das nossas crianças. E muitos dos nossos alunos só têm o espaço escolar para brincar (BNCC, 1996).

Por isso é tão importante para os professores saibam brincar. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual e deve estar presente nas aulas especialmente na disciplina de Educação física. Saber brincar e utilizar a brincadeira como instrumento de aprendizagem faz parte das novas orientações pedagógicas:

As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Elas incluem, simultaneamente, a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional e a oportunidade de ter diferentes problemas a resolver. Além disso, pelo fato de o jogo constituir um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido (BNCC, 1996, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atitude lúdica leva ao pensamento divergente, levando à busca pela resolução de situações em que o diferente tem um lugar no ambiente lúdico de possibilidades.

Com base nas afirmações de Chalita (2003, p. 85) constata-se que os educadores devem adquirir a consciência de seu papel fundamental de amparar, reerguer, reavivar os sentimentos, valores e atitudes que tendem a renovar a confiança em dias melhores e que precisam exercer suas funções com amor, sabedoria e respeito.

A prática pedagógica torna-se mais prazerosa com a presença das brincadeiras e jogos para estas crianças, uma vez que possibilita ao professor aproximar-se do mundo da criança e observá-la com mais propriedade.

O brincar deve ser planejado, articulado com temas e projetos que permitam registrar toda a evolução das brincadeiras, bem como aspectos relevantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal que dão pistas com relação ao ambiente sociocultural no qual a criança está inserida. Pois, como afirma Galvão (2000):

A estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente (...) lembrando que a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança (GALVÃO, 2000).

O jogo e a brincadeira devem ser considerados instrumentos indispensáveis à aquisição de conhecimento e desempenho dentro do processo de aprendizagens na fase da primeira infância. A influência do ato de brincar no desenvolvimento da criança é indispensável para a formação do caráter e da personalidade; pois pode inclusive, incorporar valores morais e culturais e uma série de outros aspectos que auxiliam a moldar a personalidade para o resto de sua vida.

Brincando, a criança é capaz de acionar seus pensamentos, competências e habilidades para resolução de problemas que lhe são importantes e significativos, e o modo como joga e brinca revela o seu mundo interior, proporcionando-lhe apropriar-se do processo de aprendizagens e conhecimento. Portanto é através das brincadeiras que a criança desenvolve sua capacidade de expressão e comunicação, sua coordenação motora e espacial, seu equilíbrio, seu desenvolvimento cognitivo e absorve o conhecimento da interação com o meio, e o brincar também proporciona a troca de afeto, aumento do vocabulário, compartilhamento, interação e exposição das emoções.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. & WAJSKOP, G. (1991) O rei está nu; um debate sobre pré- escola. Em; Caderno Cedes, n 9, Campinas, SP, Papirus, p 27-35.

ALMEIDA (1995). Jogos de papéis: um estudo sobre o jogo de faz de conta na criança com deficiência mental. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Gra-

duação em Educação Especial da UFSCAR.

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. 1978.
ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas Inteligências. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p.33-44, 2006.

CREPALDI, R. In: ANGOTTI, M. Educação Infantil, para quê, para quem por quê? Campinas: Alínea, 2006.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARRIDO, Selma, Evandro Ghedin (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. Ed. Cortez.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RIBEIRO, Katiuce Lucio. SOUZA, Selma Pereira de. Jogos na Educação Infantil. / RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor. n. 33, set a dez 2003.

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

A PARTICIPAÇÃO DA FAMILIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

ALLAN ITALO DIAS SILVA

RESUMO

O presente trabalho trata da importância da união entre família e escola como um elo forte na base educacional da criança, usando reflexões aliadas a uma coletânea da literatura já existente. Trazendo a família como o primeiro lugar onde iniciam as relações interpessoais e os primeiros aprendizados para a vida, posteriormente, a escola, onde ampliam-se os conhecimentos tanto pedagógicos quanto de mundo, mostrando assim a importância deste tema e trazendo como eixo principal a formação do laço forte desses dois instrumentos, com o intuito de fornecer uma educação integral e de qualidade visando o pleno desenvolvimento do cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Escola; Educação; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The present work deals with the importance of the union between family and school as a strong link in the educational base of the child, using reflections allied to a collection of existing literature. Bringing the family as the first place where interpersonal relationships and the first learning for life begin, subsequently, the school, where both pedagogical and world knowledge are expanded, thus showing the importance of this theme and bringing as main axis the formation of the strong bond of these two instruments, in order to provide a comprehensive and quality education aimed at the full development of the citizen.

KEYWORDS: Family; School; Education; Development.

INTRODUÇÃO

Os diferentes contextos familiares e sociais, sejam em esferas culturais ou econômicas, estão cada vez mais perceptíveis e, dessa forma, pela configuração múltipla da sociedade é necessário um olhar investigativo acerca dessa questão: quais são as contribuições e influências do contexto familiar e social para a aprendizagem?

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (Rego, 2003). Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Arêas afirma que a função social da escola se dá com o compromisso com a formação do cidadão e da cidadã através do fortalecimento dos valores de solidariedade, compromisso com a transformação dessa sociedade. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Diante do exposto, este levantamento bibliográfico destina-se a oportunidade de ampliar a publicação sobre o tema da relação família-escola no contexto brasileiro, sendo que os ambientes familiar e escolar são descritos como contextos de desenvolvimento humano, ressaltando a importância do estabelecimento de relações apropriadas entre ambos. A primeira seção traz um breve histórico da

escola e sua formação no Brasil e o papel da família desde os primórdios desta instituição. A segunda seção trata da família e da escola como agentes socializadores, enfatizando aspectos relacionados às configurações familiares, à rede social de apoio e aos vínculos familiares, tal como a escola sendo um contexto de desenvolvimento, priorizando uma reflexão sobre sua função social, as suas tarefas e papéis na sociedade contemporânea, especificamente no que diz respeito ao cenário político-pedagógico. A terceira seção traz argumentos na direção de estimular o envolvimento entre a família e a escola e os esforços para melhor compreender essa relação, de modo a assegurar que ambos os contextos sejam espaços efetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

DESENVOLVIMENTO

A ESCOLA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Compreender, hoje, a educação no Brasil supõe conhecer sua formação ao longo da história educacional brasileira, que ocorreu com a vinda dos jesuítas, que iniciaram a instauração, no ideário educacional, dos princípios da doutrina religiosa católica, a educação diferenciada pelos sexos e a responsabilidade da família com a educação. Esses princípios sofreram alterações e tiveram de se adequar a nova realidade e necessidade do país. De acordo com Bittar (2012) nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública.

No plano estrutural, o País passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção devido ao contexto histórico da industrialização e consequentemente da urbanização brasileira que influenciaram o processo de êxodo rural, ampliando o contingente populacional em áreas urbanas, exigindo uma nova reorganização de infraestruturas sobre os territórios dos estados das regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, além da busca por aprimoramento da mão de obra, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar. Em termos políticos, o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano: a Revolução de 1930 e a Intervenção Militar de Estado de 1964. Podemos listar alguns marcos importantes para a história da educação brasileira no período que compreende as décadas de 1930 e 1960, são eles:

Movimento conhecido como Escola Nova – 1932

Reivindicação exposta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sobre a criação de universidades, previstas como etapa da escolaridade que acolhesse aqueles dentre os que tivessem cursado a escola dos sete aos quinze anos e que demonstrassem talento para o curso universitário.

Constituição Brasileira de 34 – 1934

Nela, o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomou forma legal, além de ter declarado gratuito o ensino primário de quatro anos. A Carta de 1934 consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada 'pela família' e 'pelos poderes públicos' e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário.

Golpe de Estado / Era Vargas – 1937 – 1945

Nova Constituição Brasileira em 1937 que altera mais uma vez alguns pontos para a educação.

Leis Orgânicas do Ensino / Reforma Capanema - 1942-1946 Estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola);

mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - 1951

Vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, com a função de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico no País.

Tais movimentos e progressos ocorridos na educação brasileira durante o início do Século XX, trouxeram a necessidade de democratizar o ensino em nosso país. Nota-se no contexto dos séculos anteriores que o acesso a educação em nosso país era um privilégio dos mais ricos ou dos nobres ligados a Família Imperial Brasileira.

Famílias mais abastadas tinham o costume, por exemplo, de enviar seus filhos para estudarem em universidades centenárias na Europa, tais como em Lisboa ou Paris, enquanto os mais pobres não se desenvolviam economicamente e intelectualmente, e não possuiam posses suficientes para dar estudos básicos aos seus filhos, já que não era um direito garantido pelo Estado nesse período.

Para Nogueira (2006) esses acontecimentos levaram as modificações

importantes no sistema escolar e os processos de escolarização, sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, e todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar

intensamente o dia-a-dia das famílias.

Esses acontecimentos marcaram o início da formação e as principais carcterísticas que circundam o modelo que conhecemos de educação pública, o que para Quirino (2015) é um ponto negativo, já que a educação é pensada e formulada por economistas, empresários e reformadores, sem ouvir aqueles que estão mais próximos dessa realidade: os educadores e os alunos.

"...já a partir de inícios do século XX, com o movimento escolanovista, os métodos pedagógicos tradicionais passam a ser questionados e contrapostos às pedagogias centradas no aluno. Tais pedagogias recusam a concepção da criança como um adulto em miniatura e defendem a necessidade de atentar –se para as características próprias da infância e de adaptar-se o ensino à natureza do educando. Essas novas perspectivas encaram o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais princípios que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão na família e aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais." (Nogueira, 2006)

A FAMÍLIA A ESCOLA E SEUS PAPÉIS NA SOCIEDADE

A partir do nascimento, a criança é inserida num contexto familiar que torna-se responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural e sua inserção na sociedade, segundo De Sousa (2008) o ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos.

A familia e o meio social em que a criança se desenvolve é de suma importância para seu desenvolvimento pessoal, escolar e, mais tarde, profissional. Para Dessen e Polonia (2007) a escola emerge, portanto, como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade. Como um microssistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado.

Existem outras definições para o envolvimento parental, no entanto, para os fins desta pesquisa, o termo será utilizado para fazer referência à relação estabelecida entre a família e a escola, entendida como uma parceria efetiva, com potencial para impactar positivamente na escolaridade e no desenvolvimento dos educandos. A própria legislação brasileira, afirma a importância da participação da família na escolaridade dos filhos. Tanto a Constituição Federal (Brasil, 1988) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), por exemplo, afirma a importância de uma participação da família na vida escolar, agindo juntamente com o Estado para promover a educação.

"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." (Constituição da República Federativa do Brasil

– Art.205º - Brasil, 1988)

"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." (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional Nº 9.394 – Art.1º - Brasil, 1996)

Sendo assim não podemos falar em educação integral do ser humano sem citar a importância da participação ativa e efetiva da família, bem como o ambiente escolar bem estruturado e preparado para receber as crianças e desenvolver o currículo acadêmico junto a uma comunidade social participativa e colaborativa nesse processo.

De Sousa (2008) afirma que a família é o primeiro contexto na qual a criança desenvolve padrões de socialização, deste modo, ela se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária que vai refletir na sua vida escolar. Sendo assim, o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração familiar ativa.

Segundo Castro, et all. (2009) a relação entre escola e família está presente, de forma compulsória, desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino. De maneira direta ou indireta, essa relação continua viva e atuante na intimidade da sala de aula.

Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Para Dessen e Polonia (2005) a escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento.

FAMÍLIA E ESCOLA: UM ENVOLVIMENTO PROMISSOR

"Questões sobre o envolvimento entre família e escola têm despertado o interesse dos pesquisadores (Bost, Vaughn, Boston, Kazura & O'Neal, 2004; Ferreira & Marturano, 2002), principalmente no que se refere às implicações para o desenvolvimento social e cog-

nitivo do aluno e suas relações com o sucesso escolar. Ao lado disso, são poucas as pesquisas que têm investigado as inter-relações entre os papéis da família e da escola, de modo a oferecer estratégias que promovam o aprimoramento e a ampliação dos modelos de relação entre os dois ambientes. Tais pesquisas requerem uma visão integrada, contextualizada, sistêmica e ampla de tais ambientes, o que nem sempre é possível, quer pela falta de conhecimento do próprio pesquisador, quer pela falta de infra-estrutura para implementar projetos desta natureza." (Dessen e Polonia, 2005)

Mesmo que não haja uma comprovação científica da influência direta da interação entre escola e família na melhoria do aprendizado dos alunos, inúmeras pesquisas no Brasil e no mundo todo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos. Segundo Libâneo, et all. (2012) a qualidade social da educação precisa considerar tanto os fatores externos (sociais, econômicos, culturais, institucionais, legais) quanto os fatores intraescolares, que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (Dessen e Polonia, 2005). A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Um exemplo prático da ccolaboração dos pais com o processo de ensino-aprendizagem é o compromisso com a realização do dever de casa, por exemplo, que de acordo com Carvalho (2004) alguns pesquisadores brasileiros (atrelados à formulação de políticas financiadas pelo Banco Mundial) vêm reproduzindo a lógica da pesquisa e política educacional americana sobre as relações família-escola. As análises dos resultados do SAEB 2001 também apontam o hábito de fazer a lição de casa no rendimento do aluno.

É importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Para Dessen e Polonia (2007) estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, conseqüentemente, nos padrões de colaboração entre eles. Nesta direção, é importante observar como a escola e, especificamente, os professores empregam as experiências que os alunos têm em casa.

Face à leitura, é muito importante que a escola conheça e saiba como utilizar as experiências de casa para gerir as competências imprescindíveis ao letramento. A interpretação de textos ou a escrita podem ser estimuladas pelos conhecimentos oriundos de outros contextos, servindo de auxílio à aprendizagem formal.

Nesta corrente, cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias, apoiando assim o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos. Para Oliveira e Marinho- Araújo (2010) para que este desafio seja superado é necessário o desenvolvimento de pesquisas que invistam no conhecimento da relação família-escola; por esta razão, defende-se a importância de novas investigações que procurem conhecer as práticas que a norteiam e a atuação dos profissionais que nela estão envolvidos, a fim de oportunizar a reflexão e implementação de novas possibilidades de intervenção que promovam mudanças significativas na relação família-escola.

É preciso reconhecer que, de um modo geral, a idéia de parceria entre a família e a instituição escolar já se tornou uma espécie de dogma, de categoria pública positiva de percepção do mundo social que se dissemina rapidamente no espaço social, tendo obtido um amplo sucesso discursivo. Juntamente com o discurso, vimos também que uma série de dispositivos institucionais (campanhas, jornadas, contratos, profissionais especializados etc.) são criados, em geral pelo Estado, com vistas a instaurar e fomentar essa parceria.

Para Soares (2009) ao ponderar a necessidade de uma postura democrática participativa por parte da escola, acredita-se que a solução para tal embate seja atrair a família para a escola através de instrumentos comunicativos que realmente sejam efetivos, que não sirvam somente para informar, mas para coletivizar conhecimentos, onde ambas possam comparar, construir e reformular seus métodos de ensino conseguindo com isto, efetivar suas funções de educadores.

CONCLUSÃO

Do panorama histórico aqui traçado, a conclusão a que se pode chegar é a de que foi mais fácil expandir o sistema educacional brasileiro do que fazê-lo cumprir sua função de promover o processo de ensino-aprendizagem e equidade às crianças, jovens e adultos do nosso país. Trazendo novas Leis, diretrizes, portarias, regras e métodos que substituíram os que já não se adequavam politicamente e culturalmente ao país, sendo assim a escola tem, em sua maior parte, seu papel de acordo com os interesses de classes governamentais e não somente educacionais.

Em suma, a família tem o indispensável e intransferível papel de acolher a criança e promover individuação e pertencimento. É no convívio diário e na convivência contínua que uma criança incorpora seu sobrenome e elege seus modelos. Já a escola deve resgatar, além das disciplinas científicas, as noções de ação política e busca ativa de promoção da cidadania e da construção de um mundo mais eqüi-

tativo.

Neste contexto, a escola deve visar não apenas a apreensão de conteúdo e de normas escolares, mas ir mais além, buscando a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das idéias, ideais, crenças e valores, tornando assim o educando o protagonista do precesso de ensino-aprendizagem em diferentes momentos.

Nessa perspectiva, a família tem responsabilidades diante da tarefa educativa que se entrelaçam com as da escola em nível de coordenação, mas que se diferenciam em sua metodologia.

Uma possível forma de estreitar essa relação família-escola no ambiente escolar é através da gestão democrática, onde a família e o educando juntos com a equipe gestora e os educadores, podem inserir novas ideias e sugestões dentro do contexto educacional, respeitando e valorizando o espaço e as opiniões de todo o grupo, sejam elás culturais, ideológicas,sócioeconômicas, étnicas ou religiosas.

A sociedade atual necessita de sujeitos que estejam prontos para aprender o tempo todo, em diferentes ambientes, em casa ou na escola. Diante disso, se a família tem novas responsabilidades, a escola também passa a ter. Sendo assim, nós educadores, temos a tarefa de construir um espaço propício para uma boa convivência às necessárias aprendizagens dos educandos.

Lembrando que o espaço físico e estrutural da residência do educando cumpre parte desse processo de ensino aprendizagem, ter boas condições de infraestruturas como água, energia, internet e materiais didáticos básicos podem facilitar, auxiliar e propiciar o desenvolvimento estudantil.

REFERÊNCIAS

ARÊAS, C. A. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica. Portal do MEC.

BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 2, p. 157-168,

16 ago. 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497 Acesso em: 23 de abr. 2021.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Capítulo III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE – SEÇÃO I – DA EDUCAÇÃO, Art. 205.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 06 de mai. 2021.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Título I – DA EDUCAÇÃO, Art 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06 de mai. 2021.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. Revista Brasileira de Educação. 2004, n. 25, pp. 94-104. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-

24782004000100009>. Acesso em: 05 de jul. 2021

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

DE SOUSA, A. P. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Revista Iberoamericana de Educación, v. 44, n. 7, p. 1-8, 10 ene. 2008

DESSEN, M. A. e POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto). 2007, v. 17, n. 36, pp. 21-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>. Acesso em: 02 de jun. 2021.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. Revista Psicologia Escolar e Educacional, 2005, v. 9, n. 2, pp. 303- 312. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012 Acesso em: 28 de mai. 2021

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação e Realidade, v. 31, n. 2, 2006, pp. 155-169 Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227044010 Acesso em: 27 de jul. 2021.

OLIVEIRA, C. B. E. e MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas). 2010, v. 27, n. 1, pp. 99-108. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 08 de jun. 2021.

QUIRINO, L. N. G. Contribuições e influências do contexto social para a aprendizagem. Instituto de Biociências – UNESP (Rio Claro). 2015 Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128230/000851362.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 09 de jul. 2021

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

SOUZA, M.E.P. Família-Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL, 2009. Paraná. Disponível

em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf Acesso em 13 de jun. 2021

A ARTE CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

ANA PAULA FRANZOTTI QUEIROZ

RESUMO

A arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências, e por meio destas as pessoas se envolvem, conhecem, apreciam e refletem sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. A História da Arte brasileira é de vasto conteúdo e importância, mas valendo-se da qualidade e não da quantidade que esse presente trabalho almeja, faz-se necessário delimitar-se quanto a algumas manifestações artísticas contemporâneas. É de extrema importância ressaltar que a arte brasileira contemporânea teve seu auge após a década de 50, onde surgiram importantes gravadores e pintores relacionados a movimentos estéticos opostos como o Concretismo e o Abstracionismo. O capítulo I abordará o cenário da produção artística da arte contemporânea no Brasil, onde visitaremos os fatos ocorridos e as produções artísticas do momento citado. E no Capítulo II, o enfoque será o Abstracionismo, que está relacionado à estética não figurativa e não geométrica, pois as obras abstracionistas são sem definições em formas e figuras.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Experiências; Manifestações; Abstracionismo.

ABSTRACT

The art fosters the development of artistic thought, which characterizes a particular way of giving meaning to experiences, and through these people get involved, know, appreciate and reflect on the forms of nature and on the individual and collective artistic productions of different cultures and times. The History of Brazilian Art is of vast content and importance, but using the quality and not the quantity that this present work aims, it is necessary to delimit itself on some contemporary artistic manifestations. It is of extreme importance to point out that Contemporary Brazilian Art had its culmination after the 50's, where important engravers and painters related to opposing aesthetic movements such as Concretism and Abstractionism emerged. Chapter I will focus on the artistic production of contemporary art in Brazil, where we will visit the events and artistic productions of the moment. And in Chapter II, the focus will be on Abstractionism, which is related to non-figurative and non-geometrical aesthetics, since abstractionist works are without definitions in forms and figures.

KEYWORDS : Art. Experiences; Manifestations; Abstractionism.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho serão abordados propostas e estilos da arte contemporânea como aporte para o desenvolvimento do pensamento artístico ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão, a imaginação, a criatividade e a autonomia. É um trabalho que tem como objetivo abordar e ampliar a importância da arte no desenvolvimento humano.

Para compreendermos melhor os capítulos que estão por vir, segue abaixo alguns fatos ocorridos no Brasil no despontar da arte contemporânea e as nuances desse período artístico.

Sendo o Rio de Janeiro a Capital Federal desde a queda do Império em 1889, por Marechal Deodoro da Fonseca e a implantação da República, e nesse momento após a Revolução Industrial, ocorreu o despontamento de novas tecnologias, como a energia a vapor, o motor à explosão, o automóvel, a possibilidade de o homem voar por meio das descobertas e invenções do brasileiro Santo Dumont, e todo o capital que emergia da exportação do café. Tudo isso fomentou as migrações de várias nacionalidades como da Itália, Espanha e posteriormente do Japão, o que influenciou em demasia os cânones da arte e os artistas nacionais. Visto que o rádio e as revistas eram grandes fontes de informação bem como o cinema.

De acordo com Percival Tirapeli (2006):

"Essa invasão de influências estrangeiras em todos os campos acabou por mexer com os artistas nacionais, que já vivenciavam a ruptura da arte mundial em função das novas tendências artísticas do início do século 20: abstracionismo, expressionismo, cubismo e futurismo, entre outros" (págs. 18 e 19).

Então se percebe claramente que houve o desencadeamento de novas estruturas e tendências artísticas do que antes era o colonial, barroco e imperial. Excluindo os artistas graduados na Europa de se capacitar com os movimentos recém-criados como impressionismo e expressionismo.

Em 1922, reuniram artistas de todas as artes no Teatro Municipal de São Paulo para a promoção Semana de Arte Moderna, tendo como paraninfo Yolanda Guedes Penteado e Paulo Prado. Dentre os artistas que se destacaram na exposição de artes plásticas estavam Di Cavalcanti, Anita Mafaltti, Zina Aita, Vicente do Rego Monteiro, John Graz e Martins Ribeiro. Esse evento artístico rendeu repercussão internacional. Anos depois se averiguou que o ensino aplicado nas academias fosse inovado pelo modernismo, valorizando o Brasil e suas manifestações culturais.

Após a década de 50, novos e significativos gravadores e pintores apareceram como Fayga Ostrower, Carlos Scliar, Manabu Mabe e Tomie Ohtake, essa última esteve ligada estreitamente aos movimentos estéticos como o Abstracionismo e o Concretismo.

2 **DESENVOLVIMENTO**

1. O CENÁRIO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

É um período artístico que surgiu na segunda metade do século XX e se prolonga até aos dias de hoje. Após a Segunda Guerra Mundial, sobrepõe-se aos costumes a necessidade da produção em massa. Quando surge um movimento na arte, esse movimento revela-se na pintura, na literatura, na moda, no cinema, e em tantas outras artes tão diferentes. Sendo a arte transcendente para um determinado movimento surgir, é muito provável que surja antes na sociedade. A arte contemporânea entra em cena a partir dos anos 70, quando as importantes mudanças no mundo e na nossa relação de tempo e espaço transformam globalmente os seres humanos.

Os artistas contemporâneos, como em toda a história, mostram através da sua arte o pensamento de determinada época, a sociedade em que estão vivendo, as questões políticas, religiosas, econômicas e sociais que os envolve.

A arte contemporânea é caracterizada por apresentar uma ampla disposição para a experimentação, levando os artistas a realizarem uma verdadeira fusão de linguagens, materiais e tecnologias. Requisitando uma nova forma de representação dos problemas atuais, a arte contemporânea é norteada, principalmente, por questões que afetam a todos diretamente, seja na rua, nos conceitos, nas relações pessoais, na mídia e na própria arte. Ela traz à tona um momento de integração das linguagens artísticas, combinando instalações, performances, imagens, textos e tecnologias.

Essa integração, em uma só obra, é fruto das relações sociais que, cada vez mais interligadas pelo fenômeno da globalização, promovem uma expansão de conceitos determinantes em diferentes culturas.

Uma característica fundamental da arte contemporânea é o seu fascínio pela tecnologia moderna e a utilização de métodos mecânicos de reprodução, como a fotografia e a impressão tipográfica. No início da década de 1910, o artista italiano Umberto Boccioni procurou glorificar a precisão e a velocidade da era industrial em suas pinturas e esculturas. Por volta da mesma época, o pintor espanhol Pablo Picasso incorporou às suas pinturas uma nova técnica, a colagem, que usava recortes de jornais e outros materiais impressos.

1.1 Arcangelo Ianelli e a Arte Contemporânea

Para falar sobre a arte de Arcanjo Ianelli, não podemos deixar de definir primeiramente o que é ser contemporâneo, que nos remete ao o que ou aquele que é do mesmo tempo, da mesma época, especificamente da época em que vivemos.

A partir da segunda metade do século XX, começou-se a rotular a arte como tendência de arte contemporânea, pois se constatou o que se produzia então nada mais tinha a ver com o que se fazia na primeira metade daquele século. Foi então que os artistas plásticos do movimento contemporâneo abandonaram a representação da realidade e passaram a defender que a composição de cores e formas por si só era uma obra de arte. Começaram a desprezar a materialização das obras e defender a prevalência das ideias, a liberdade de atuação do artista, sem se preocupar com um determinado cunho político ou religioso.

A arte contemporânea eclodiu mundialmente por essa época, está aí e, depois de tantos anos, ainda é recorrentemente debatida em simpósios e bienais sobre arte, pois causa discussão sobre o que realmente é arte. A mesma acaba sendo entendida por poucos. A principal característica da arte contemporânea é o abandono dos suportes tradicionais

A arte conceitual dos anos de 1960, que talvez tenha consolidado o processo, passou a trabalhar mais com a cabeça do que com as mãos, nesta época as cores e formas abstratas de Ianelli, passam a dominar cada vez mais as cenas, até que qualquer proximidade com os objetos reais fosse completamente descartada de suas obras.

A questão da dimensão imódica também era importante nas pinturas de Ianelli, quando ele abstrai a forma e a luz, a cor passa a ter atuação fundamental, deixando clara a densidade e as cores escuras em suas obras. “Eu não persigo a beleza. Se ela ocorre, é involuntária. Busco fazer um trabalho profundo ao depurar a cor”, disse Ianelli à Folha em entrevista em 2002.

O artista que se dedicou a muitas propostas estilísticas e se consagrou como o “grande herdeiro da pintura paulista”, seguiu a tradição ao mesmo tempo em que dialogava com novos experimentos. Ele superou os limites do ambiente paulistano e sua obra transcendeu essas circunstâncias.

Ianelli suscitou, aliás, reações favoráveis quase unânimes da crítica. Não que sua obra fosse irretocável, mas muitos julgam que ressalvas foram silenciadas ao longo do tempo pela consagração dele como um mestre do abstrato.

Sobre a sua proposta abstrata o artista coloca que:

“Penso que há uma relação entre minha proposta abstrata como fenômeno plástico e as vibrações sonoras da música fenômeno acústico. Minhas cores e formas, organizo-as num espaço em que os tons se harmonizam num efeito semelhante à polifonia e ao contraponto. Acredito que um músico possa criar igualmente uma arquitetura sonora em que os timbres se organizem em planos cromáticos, transparentes e efeitos de pura abstração, como aqueles que se podem distinguir em minha obra. Por exemplo, Bach, que compôs sua magistral ‘Arte da Fuga’ sem indicação de instrumentos”. (Arcangelo Ianelli)

Da mesma forma e com pontos de vistas convergentes, críticos se colocavam positivamente quanto às transições vividas por Ianelli.

"Curioso é observar que, entre uma e outra fase, o que se opera é jamais uma mudança radical. Elas se encadeiam, por acréscimo ou depuramento dos elementos, num derivar constante. Tudo se desenvolve como se o início de um novo trabalho fosse uma consequência do anterior. O artista nunca encerra por completo, ou abandona, uma fatura para transitar para outra, antes refaz, transforma, cria dimensões novas, valorizando as experiências ultrapassadas, revigorando-as mesmo algumas vezes, como que animado instintivamente do propósito de conservar a linha da coerência, que é a linha predominante no evolver de sua obra, desde os tempos iniciais". (Paulo Mendes de Almeida, 1978)

2. ABSTRACIONISMO

Antônio Bandeira foi um dos primeiros pintores abstratos, anteriormente ele produzia obras figurativas.

As linguagens abstratas já eram utilizadas pelos artistas, como Lasar Segall e Regina Graz, mas só foi reconhecida após a exposição inaugural do Museu de Arte Moderna em São Paulo (1949).

Na década de 50, o abstrato e suas linguagens estavam em auge no Brasil, mesmo o Modernismo sendo marcado por experiências figurativas, este movimento foi bem aceito devido a sua facilidade de compreensão e comunicação, pois articula a linguagem das composições e das cores, fugindo da visão imediata do cenário que vemos.

O ápice do Abstracionismo ocorreu em 1951, com a Bienal Internacional de São Paulo, com a participação de 50 países e inúmeros artistas abstratos, que visualizavam o contato e as trocas de experiência com essa nova tendência.

A tendência da arte abstrata mais aceita foram as construtivas em que o objeto artístico afirmaria uma expressão romântica ou ideológica, no mesmo sentido que os desejos da sociedade em questão, no intuito desenvolvimentista. Afirmando isso, Nereide Schilaro Santa Rosa diz que:

"No ano de 1952, formou-se um grupo de artista que se reunia para estudar o Abstracionismo. Este grupo ficou conhecido como Grupo Ruptura, e era formado por Waldemar Cordeiro, Geraldo de Barros, Lothar Charoux entre outros. Cada vez mais, o Abstracionismo começava a agradar, e a se firmar como expressão entre os artistas brasileiros. Novas descobertas eram feitas. A imaginação e a liberdade de expressão encontravam espaço, e ofereciam novos caminhos aos artistas." (pág. 14)

Tomie Ohtake (1913) foi uma ilustre artista de origem oriental que se destacou por ser uma representante do abstracionismo. Ela, juntamente com Manabu Mabe (1924), foram os pintores japoneses com maior destaque desse movimento estético que se radicaram no Brasil entre as décadas de 30 e 60.

Opositora ao realismo social, ela salientava que o artista não deve estar distante do contexto social, mas não precisa retratar a problemática desse contexto. A artista passou por um processo de transformação na década de 60 onde deixou de pintar obras figurativas geralmente retratadas nas paisagens próximas e passou a trabalhar com os elementos pictóricos: cor e composição, contradizendo o Realismo nas obras, mas não fugindo da sua vivência social. Apresentou seus princípios dessa tendência, até a data nomeada como informal, e que posteriormente gozou de reconhecimento devido à exposição coletiva no MAM-SP em 1958, em que seu conterrâneo foi premiado como melhor pintor nacional, Manabu Mabe, e desse momento em diante, as linguagens informais passaram a ser nomeadas como "tachistas", do francês "taches", ou seja, "manchas", pois as obras lembravam manchas. Até mesmo Tomie Ohtake se surpreendeu com essa tendência: "A primeira vez que eu vi uma obra do Rothko fiquei chocada, como um artista podia com uma mancha, ocupando a tela, fazer uma pintura" (apud Simioni, 2013). Após essa premiação, essas linguagens tornaram-se frequentes nas Bienais.

Mark Rothko foi um pintor norte americano que se aproximava plasticamente das tendências informais.

O abstracionismo foi de total relevância para a evolução artística e permitiu aos artistas a possibilidade de se desgarrar de técnicas convencionais, das imagens e das formas intactas. "Eles puderam buscar com mais intensidade o mais verdadeiro espírito da arte: emocionar a si mesmos, e aos outros." (Rosa, 2002).

3 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A arte tem a faculdade significativa de representar ideias através de linguagens diversas, entre elas a pintura com suas inúmeras possibilidades de expressão. Sendo o ser humano o construtor do seu saber, da sua realidade, um ser histórico e social, este trabalho veio apresentar uma possibilidade de aprendizagem e experiências, buscando novas informações para a transformação do conhecimento.

"O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (Piaget, 1976)

Enfim, o trabalho apresentado foi baseado numa construção de conhecimento com real significado mediante a contextualização histórica da arte contemporânea brasileira e da apreciação artística, buscando fomentar nas pessoas as virtudes de respeito, colaboração, compreensão e liberdade.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. 2003. Vygotsky versus Piaget - ou sóciointeracionismo e educação. In: R. L.

L. BARBOSA (org.), Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, n.7: 69-81.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CYPRIANO, Fabio. Ianelli foi um típico artista moderno. São Paulo: Folha de São Paulo, 27 maio 2009.

ITAÚ CULTURAL. Enciclopédia Artes Visuais: Arcangelo Ianelli. São Paulo: Itaú Cultural, s.d.

ITAÚ CULTURAL. Enciclopédia Artes Visuais: Tomie Ohtake. São Paulo: Itaú Cultural, s.d.

MOREIRA, Marco Antônio; Teorias de Aprendizagens. EPU, São Paulo, 1995.

POUGY, Eliana. Para olhar de novo. São Paulo: Moderna, 2005.

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Editora Ática, 2003. 16ª edição.

TIRAPELI, Percival. Arte Moderna e Contemporânea: Figuração, abstração e novos meios. São Paulo: Editora Nacional, 2005.

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

ANA PAULA PEREIRA DE OLIVEIRA BASTOS

RESUMO

O Presente artigo tem como objetivo refletir à cerca da importância da didática na formação Docente, visto que, a mesma pode ser considerada como uma ciência aplicada na realização do processo de ensino-aprendizagem. Uma das fundamentações desse artigo é mostrar a finalidade que a educação exerce baseada em padrões didáticos e metodológicos de qualidade a fim de atender as diferentes demandas da sociedade, onde pode-se destacar as mudanças que ocorrem no ambiente acadêmico universitário, quanto a real importância da didática, que precisa ser muito bem compreendida, para que o seu papel em relação à "arte de ensinar" esteja na mais legítima presença docente nas universidades e no cenário educacional de uma maneira abrangente. A presente discussão também se valerá da ideia de que, quando a didática é conhecida e aprendida ela pode ser aplicada e funcionará com um elemento positivo na construção qualitativa do docente, do discente, do processo educacional e da própria universidade.

Sob esse contexto a pesquisa aqui referida foi baseada nos seguintes autores: Antunes (2002), Libâneo (2002), Zalbaza (2004).

Palavras-Chave: Didática, Docência, Ensino Superior.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of didactics in teacher education, since it can be considered as an applied science in the realization of the teaching-learning process. One of the foundations of this article is to show the purpose that education exercises based on didactic and methodological quality standards in order to meet the different demands of society, where it is possible to highlight the changes that occur in the university academic environment, regarding the real importance of didactic, which needs to be very well understood, so that its role in relation to the "art of teaching" is in the most legitimate teaching presence in universities and in the educational scenario in a comprehensive way. This discussion will also make use of the idea that, when didactics are known and learned, they can be applied and will work with a positive element in the qualitative construction of the teacher, the student, the educational process and the university itself.

In this context, the research referred to here was based on the following authors: Antunes (2002), Gil (2009), Libâneo (2002), Pimenta e Anastasiou (2010), Zalbaza (2004).

Keywords: Didactics, Teaching, Higher Education.

INTRODUÇÃO

Com a grande expansão que o ensino superior vive na atualidade a sua demanda por profissionais que possam atuar nas diferentes áreas de aprendizagem do ensino superior a didática tem ganhado uma grande repercussão.

Em contrapartida encontramos professores que estão em sala de aula enfrentando desafios enormes e sendo confrontado em sua atuação com demandas nas quais ele mesmo não está preparado.

Quando se trata de docência do ensino superior, cabe ao magistrado ter total domínio das suas habilidades e competências, onde o domínio da oralidade seja presente, para que os alunos possam ser contemplados com uma aula completa.

Em alguns momentos, o processo de ensino-aprendizado não ocorre de maneira completa pela falta de conhecimento científico do professor, que é a peça-chave da aquisição de conhecimento científico, e na maioria das vezes, quando se encontra em início de carreira, não domina com destreza o processo de ensino- aprendizagem.

Sob estas perspectivas percebeu-se a necessidade de desenvolver o tema deste estudo, a saber: A Didática na Formação Docen-

te do Ensino Superior, pois como algumas das metas dos documentos citados acima serão alcançadas e bem desenvolvidas se a didática for negligenciada? Logo, por causa da sua necessidade se revela a sua importância.

O desenvolvimento desse artigo procurará mostrar que se a didática for conhecida, aprendida e aplicada construirá qualitativamente o docente e o processo educacional no qual ele está inserido.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Quando falamos em docência do ensino superior devemos ter em mente que, o papel do professor é o de um conhecedor da disciplina na qual ele irá aplicar. Portanto o docente deve ser uma pessoa versátil e abrangente, que domine o campo do saber.

A visão de um docente do ensino superior deve ir além da sala de aula, para que os alunos tenham a oportunidade de aprender o que está sendo ensinado, aprender a se organizar com estratégias e intervenções mais oportunas no âmbito da aprendizagem.

A função didática do aprender-ensinar é o ápice da relação entre aluno e professor, motivo esse pelo qual a didática existe e é a coadjuvante principal do processo de aprendizagem. Libâneo em sua obra revela:

Em que consiste o processo de ensino e aprendizagem? O princípio básico que define esse processo é o seguinte: o núcleo da atividade docente é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo, sob a direção do professor. O processo de ensino consiste em uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno. (LIBÂNEO, 2002, p.6).

Mais uma vez vê-se a sua importância da Didática no processo de ensino- aprendizagem. Gil expressa a sua opinião à cerca da mesma:

(...) Muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, com predominância da primeira. Por essa razão tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática (...). (GIL, 2010, p.5).

O processo de ensino aprendizagem é uma representação de um ciclo de relações entre diferentes componentes didáticos onde as ações do educador é avaliada com objetivos educacionais, métodos, concepções e experiências educacionais diversificadas. Em sua obra Gil afirma esse processo:

Todos estes fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica. Tanto é que se torna muito frequente alunos de cursos universitários, ao fazem a apreciação de seus professores, ressaltarem sua competência técnica e criticarem sua didática. (GIL, 2009, p.15,16).

À cerca dos mais diversos processos de ensino e aprendizagem onde a didática é o facilitador, podemos destacar que a função do docente e cada vez mais exigida com o passar do tempo dentro do âmbito escolar.

No que se refere à docência do ensino superior é possível compreender que a profissão de professor adquirirá características peculiares conforme o nível de escolaridade em que atue, sem prejuízo de sua identidade básica.

A formação de professores para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como na Educação Básica. De um modo geral, a Lei de Diretrizes e Bases admite que esse profissional seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto stricto sensu como lato sensu. Entretanto, a exigência legal de que todas as instituições de Ensino Superior tenham um mínimo de um terço de seus docentes titulados na pós-graduação stricto sensu aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente nesse nível de ensino. (GIL, 2019, p.23).

A própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 65, não colabora para mudar o quadro, pois não exige prática de ensino para o professor universitário: "A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas". Falando sobre os professores universitários e suas "preferências" profissionais". Pimenta e Anastasiou escrevem:

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, (...) convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário. Destas, seguramente, a primeira seria a mais frequente. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.35).

A docência do ensino superior é constituída por relevantes temas nos mais diferentes países, porém, no Brasil apenas é que se admite a necessidade de que os docentes do Ensino Superior passem por um programa de desenvolvimento e preparação para exercer a função de docente.

Essa preparação deve colocar à par a seguinte problemática: a complexidade ao ensinar e a formação superior do professor. E daí então surgem os questionamentos: qual a verdadeira função da didática na formação de professores?

Diferentes estudos e pesquisar apontam para a necessidade de discutir a forma como a Docência do Ensino Superior vem se destacando e ganhando importância, pois do trabalho exercido pelo docente é relegada muitas vezes a planos inferiores, tanto pelas instituições quanto pelos docentes.

Na visão dos autores Pimenta e Anastaciou:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas

áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passaram a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

A fala dos autores só reforçam a ideia de que o docente do ensino superior necessita estar preparado para exercer sua função dentro da sala de aula. Fato esse, que se prevê a necessidade de uma formação continuada constante.

Cabe ressaltar que nem sempre essas são as regras gerais e que deve haver um consenso no qual a docência do ensino superior não necessita de qualquer tipo de formação no campo de ensinar, mas necessita ser suficiente nos demais campos de conhecimento. Sobre esse assunto o auto Gil nos descreve a sua opinião:

O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, (...) precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função. (GIL, 2010, p.1).

Exercer a função de docente do ensino superior vai além de uma simples preparação para aquisição de conhecimentos e atualização, ela consiste na modificação das habilidades adquiridas em uma sociedade de constante mudança.

Nos diais atuais o modelo de professor no qual apenas a sala de aula é seu horizonte de aprendizado passa a ser de alguma maneira ultrapassado quando o professor não se submete a se atualizar de alguma maneira dentro de um contexto didático-pedagógico. Sob a ótico da autora Zalbaza ela faz um apelo a favor da modificação continuada da universidade e dos professores:

É muito importante a modificação da função da universidade. Uma nova visão da sociedade, a qual atribui especial e particular valor ao conhecimento, necessariamente deveria atribuir à universidade um papel de protagonista. (...) Desse modo, a sorte está lançada, e, de uma forma ou de outra, as universidades e seus professores sentir-se-ão obrigados a saírem da modorra institucional em que a docência tinha se escondido. (ZABALZA, 2004, p.27,30).

METODOLOGIA

A presente pesquisa realizada para execução desse artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica na qual os autores pesquisados e citados na mesma expressam a sua opinião à cerca do tema tratado.

O Objetivo principal do presente trabalho é demonstrar de uma maneira clara e objetiva de que maneira a didática pode contribuir para que o professor exerça a sua função de docente do ensino superior com habilidades que vão além de um conhecimento específico de uma disciplina trabalhada.

Essa necessidade de pesquisa surgiu a partir da necessidade e interesse pelo qual nos deparamos com diversos profissionais da educação superior, que apesar de sua grande carga de conhecimento científico/acadêmico, não possui habilidades mínimas necessárias áreas transmiti-las aos alunos.

A ocorrência disso nos faz deparar com muitos alunos insatisfeitos com o aprendizado que estão recebendo sem ala de aula. Para tanto diante do acima exposto surgiu a necessidade de realização dessa pesquisa.

Sabemos que diferentes autores expressam suas opiniões á cerca do assunto de uma maneira clara e explícita e que essas opiniões podem em alguns momentos a se divergirem, mas dentro de um contexto geral, a didática do ensino superior ainda exerce um papel de grande destaque no cenário educacional.

Para tanto, as reais mudanças necessárias para que a docência do ensino superior seja efetivamente didática ao ponto de atingir a maioria dos alunos de uma mesma turma, a mesma não dever ser exercida de maneira apenas para completar os salários e sim a suas respectivas responsabilidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A docência do ensino superior quanto é vista como uma ciência prática, adquiri cada vez mais um caráter científico e por esse motivo deve sempre estar inserido no processo de aprendizagem de forma coerente e competente.

Para construir uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no autoconhecimento, pois o professor acima de tudo conta consigo mesmo. É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados.

A vivência acadêmica de cada professor, sua formação acadêmica e a construção da sua identidade vocacional e profissional que nasce da sua vivência e experiência cotidiana. Portanto, os resultados do seu trabalho como docente reflete após uma longa e reflexiva experiência docente.

Quando um professor usa de sua criatividade, habilidade e consegue chamar e prender a atenção do aluno para que ele se foque no que elé tem necessidade de aprender e motivando-os a buscar novos conhecimentos.

Mesmo sabendo que em todos alunos, sejam eles crianças ou universitários aprendem da mesma forma, portanto, a imagem de um docente criativo, competente e empenhado favorece o interesse do educando para ele

amplie seus horizontes de conhecimentos em grande escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa, procurei evidenciar a importância da didática na formação do professor universitário. A interdependência que deve existe entre didática e metodologia, e seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

Busquei mostrar a finalidade da educação sob padrões didáticos e metodológicos de qualidade a fim de atender as demandas da sociedade, destacando as mudanças que estão acorrendo no meio universitário quanto à importância da didática.

A principal função da presente pesquisa foi destacar que o principal desafio docente e da universidade atualmente não é a falta de conhecimento. Mas, sim, como trabalhar o conhecimento positivamente para o crescimento do ser humano e da sociedade.

Foi possível descobrir e destacar a importância da didática na docência superior, sob uma ótica de ciência e arte, na qual ambas necessitam de padrões metodológicos para serem contextualizados e eficientemente aplicados.

A Didática concebe o seu objeto de investigação na esfera do ensino. Compreendê-lo como uma prática em distintas situações da história representa analisa-lo sob uma ótica social na qual se efetiva – nas instituições Universitárias e em outras situações de ensino das mais variadas áreas de conhecimentos. Pesquisas como esta têm mostrado a importância do desenvolvimento de pesquisas em nossa realidade, buscando analisar as contribuições da Didática nas nossas instituições universitárias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Novas Maneiras de Ensinar. Novas Formas de Aprender.

Porto Alegre: Artmed, 2002.

BIREAUD, Annie. Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior. Portugal: Porto. Editora, 1995.

CARLINI, Alda Luísa & SCARPATO, Marta (Org). Ensino Superior: questões sobre a formação do professor. São Paulo: Avercamp, 2008.

CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia (Org). Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. 6ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2010.

. Metodologia do Ensino Superior. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Velhos e Novos Temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUELUZ, Ana Gracinda (Org). Educação Sem Fronteiras: Em Discussão o Ensino Superior. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

STEINER, João E. & MALNIC, Gerhard. Ensino Superior: Conceito e Dinâmica. São Paulo: Edusp, 2006.

ZABALZA, Migue A. O Ensino Universitário: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUIR: LIBRAS

ANA ROSA SILVA VALDIGEM FONSECA

RESUMO

Este artigo objetiva entender como se dá a inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, na classe regular de ensino e os obstáculos enfrentado pelos educadores para propiciar tal feito. Além, de investigar se a formação docente é condizente com o status atual da efetiva inclusão, com especificação na deficiência auditiva e na linguagem de sinais: Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Libras; Formação.

ABSTRACT

This article aims to understand how the inclusion of children with disabilities takes place in the school environment, in the regular teaching class and the obstacles faced by educators to bring about such an achievement. In addition, to investigate whether teacher training is consistent with the current status of effective inclusion, with specification on hearing impairment and sign language: Libras.

KEYWORDS: Inclusion; Education; Pounds; Training.

INTRODUÇÃO

Incluir - do lat. Includere - verbo transitivo direto compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros; perten-

cer juntamente com outros.

Nos dias atuais o termo inclusão é um dos mais citados, mas o que essa palavra significa na prática? Para o dicionário "Aurélio", o verbo incluir apresenta vários significados, todos eles com o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou. No dizeres de VERÍSSIMO, a inclusão social é:

1Aluna do curso de Pós-Graduação em A arte de Contar Histórias Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo

"Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preocupam para assumir seus papeis na sociedade. Trata-se de um processo bilateral no quais as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades". (Veríssimo, p.08, 2001).

Quando se fala em uma sociedade inclusiva, pensamos naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que aprendemos a conviver, contribuir e construir, um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos.

Organismos governamentais e não governamentais organizações internacionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social (BID, banco mundial, ONU e suas subsidiárias - UNESCO, UNICEF, FAO e outras) tendo em vista o avanço da globalização, têm se preocupado com o aumento significativo de populações marginalizadas, seja pelo subdesenvolvimento do país, pelo desemprego ou, ainda, vítimas de preconceito, discriminação religiosa, étnica e cultural.

A inclusão social se apresenta como um processo de atitudes positivas, públicas e privadas, no sentido de inserir no contexto social amplo, todos aqueles historicamente segregados.

Uma das ramificações do processo de inclusão social é a inclusão escolar, com um conjunto de políticas públicas e particulares para levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade. Assim, recebem atenção especial a integração de portadores de deficiências (físicas ou mentais) nas escolas regulares, o ensino voltado para a formação profissionalizante e a constituição da consciência cidadã.

Os deficientes que através da historia, receberam diferentes denominações, sendo considerados pela sociedade como imperfeitos, já que para a religião com toda a sua força cultural e social, colocava o homem como "imagem e semelhança de Deus" (perfeição física e mental) eram postos as margens da condição humana, privados de qualquer direito, a luta pelos direitos humanos (1948) vem modificar essa situação, o seu objetivo é que todos os sujeitos tivessem acesso e direito garantido aos mesmos parâmetros de ingresso nos processos sociais e educacionais.

No Brasil, a constituição de 1988, assim como a LDB 9.394/96 (lei de diretrizes e bases da educação nacional) destacam a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento formador da nacionalidade. Os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais, assim como a rede privada de escolas têm realizados esforços no sentido de operacionalizar os dispositivos legais (leis de inclusão) que exigem ou amparam iniciativas no caminho da inclusão escolar.

Incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares não significa apenas seguir a proposta do Governo sobre educação inclusiva, existe muito detalhes por trás desta medida. Já que a educação é a principal ferramenta no processo maior de transformação social, deverá então ajudar a desconstruir preconceitos e mitos sobre esses alunos, propondo ações de caráter reflexivo para intervenção e socialização dos mesmos.

Passaria horas explicando a ação de inclusão como um todo na sociedade, porém a missão neste artigo é observarmos se na prática, o direito garantido por lei aos deficientes, em especial ao deficiente auditivo, vem sendo aplicado nas escolas públicas? As mesmas encontram-se preparadas para receberem e promoverem a inclusão desses educandos? E o professor? Estaria qualificado e atualizado para ajudar no processo de integração desses alunos deficiente auditivos como os alunos ditos "normais"?

Para responder essas questões foi realizada uma pesquisa entre educadoras da rede Municipal do Ensino de São Paulo e Rede Privada de Ensino por meio de entrevista confrontando as respostas com a pesquisa acadêmica sobre o tema.

• METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de um estudo de caráter qualitativo, realizada com dados teóricos, coletados de livros, revistas, sites, artigo e monografias referentes ao assunto.

Os sujeitos da pesquisa são três escolas, sendo (02) duas públicas e (01) uma privada, o instrumento de pesquisa para obter os dados sobe: as leis de inclusão e o preparo das escolas e docentes (nosso tema) foi o questionário aberto (anexo), onde o profissional da educação (coordenadores de ensino fundamental, nomes das escolas em anexo) respondeu a (05) cinco perguntas sobre: O QUE SIGNIFICA INCLUSÃO? ADAPTAÇÃO DO ALUNO DEFICIENTE COM OS COLEGAS E A ESCOLA, SE HOUVE MUDANÇAS NA ESTRUTURA FÍSICA NA MESMA, FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PARA TRABALHAR COM O DEFICIENTE.

As entrevistadas foram informadas do teor referente ao trabalho (leis de inclusão), antes da realização da entrevista-escrita.

Foi estabelecida a coleta de dados, posteriormente feito à comparação entre a prática e o referencial teórico, como o objetivo de responder as perguntas formuladas acima.

- LEIS DE INCLUSÃO

A humanidade tem uma dívida de alguns milhares de anos, com as pessoas com deficiências. Há relatos históricos de todos os tipos, sobre maus tratos para com elas. Na Grécia era comum abandonar, ou até mesmo jogar no esgoto pessoas deficientes para que morressem, pela crença de que tinham condições sub-humanas e que foram amaldiçoadas pelos Deuses. Já na idade média, por serem consideradas criaturas de Deus e não poderem ser castigadas, serviam como fonte de diversão. Durante a inquisição, deficientes mentais, eram tratados como hereges, foram perseguidos e, muitas vezes castigados até a morte. No período da reforma protestante, passaram a ser considerados endemoniados sendo algemados e açoitados para pagar seus pecados. Mais recentemente, na década de 60 do século passado, ainda presenciamos a institucionalização de deficientes, que colocados em ambientes de confinamento, viviam mais uma vez, isolados e à margem da sociedade, submetidos a tratamentos muitas vezes inadequados, sem perspectiva de viver de forma autônoma, de trabalhar, estudar, constituir família.

O mundo considerava as crianças deficientes como doentes que necessitavam de médico, e não de educação. Para compreendermos melhor as origens do movimento de inclusão escolar que presenciamos aqui no Brasil, devemos nos direcionar a algumas declarações internacionais que influenciaram na formulação das leis e políticas de educação brasileiras.

Desde a década de 40, mais intensamente, a partir da década de 90, iniciaram-se movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, nos quais se abordava fortemente as ideias de acesso universal à escola e de inclusão das crianças com deficiências. Em 1948 com a declaração dos direitos humanos das nações unidas (com abstenção de seis países do antigo bloco soviético, da Arábia saudita e da África do sul), começa a mudança na visão da sociedade, com relação aos direitos de todos os indivíduos. Nela afirma- se que: "todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade, e que a liberdade e os direitos

específicos na declaração devem ser garantidos, a todos sem discriminação de raça, cor, sexo, língua, opinião política ou religião". Com relação à educação a declaração cita:

Artigo XXVI

- Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Mas, foi só nos anos 90 que as velhas ideias assistenciais foram suplantadas pela tese da inclusão. Procurava-se garantir o acesso de todos à educação, documentos como a declaração mundial de "educação para todos", na Tailândia (1990), confirmava em seu plano de ação a necessidade básica de aprendizagem a todo seres humanos, para que os mesmos possam desenvolver plenamente seus potenciais, viver e trabalhar com dignidade, participar ativamente da sociedade, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo, tornando a escola essencial para todas as pessoas. Dentro dos objetivos propostos estão contemplados início de reformas educacionais significativas que assegurem uma escola inclusiva, isto é, uma escola que inclua em suas atividades, seus currículos, por intermédio de seus professores, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus alunos e das nações de formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

A declaração de Salamanca, realizada na cidade espanhola de mesmo nome, em 1994, com a colaboração da UNESCO, é um dos marcos dessa evolução, sendo incorporada a política educacional brasileira. O conceito de necessidades educacionais especiais de acordo com a declaração passou a incluir além das

crianças com deficiência, aquelas que estão experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola.

Com isso há uma aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, onde a educação especial torna-se uma modalidade da educação geral. Isso significa "incluir a educação especial na estrutura da educação para todos", de acordo com a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Basicamente essa declaração trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central, sobre a qual a declaração de Salamanca, aborda os direitos humanos e a declaração mundial sobre a "educação para todos" e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da estrutura de ação em educação especial, um novo pensar em educação, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. As orientações e sugestões para ações em nível nacional são organizadas nos seguintes subitens:

- Política e organização.
- Fatores relativos à escola.
- Recrutamento e treinamento de educadores
- Serviços externos de apoio
- Áreas prioritárias
- Perspectivas comunitárias
- Requerimentos relativos a recursos

Essas "recomendações" são guiadas pelos seguintes princípios:

Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;

Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;

A escola deve adaptar–se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;

O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de

signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos, a educação deles pode não ser adequadamente provida em escolas especiais ou classe especial.

- As leis de inclusão no Brasil

Segundo JANNUZZI (1990), há certa ambiguidade na definição de políticas no âmbito da educação especial, ora pende para o público, ora para o privado. Esta oscilação entre o público e privado, presente nas primeiras iniciativas de atendimento especial ao deficiente, apresenta uma tendência crescente. As parcerias do estado com organismos privado são hoje, responsáveis pela manutenção de grande parte dos serviços de assistência e educação a deficientes.

Além de criar e subsidiar instituições e serviços especializados em alguns estados, o governo federal passa a promover, a partir de 1957, campanhas isoladas para a locação de recursos financeiros específicos para projetos voltados para o atendimento de deficientes. A primeira a ser organizada foi à campanha para educação do surdo brasileiro CESB, em 1957, seguida da campanha nacional de educação e reabilitação dos deficientes de visão, em 1958 e da campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes mentais em 1960. O objetivo geral dessas campanhas era buscar recursos para promover a educação, treinamento e assistência educacional às crianças deficientes, através da cooperação técnica e financeira, em todo território nacional, entre entidades públicas e privadas que se ocupam do atendimento das crianças deficientes.

A referência legal á educação especial, de âmbito nacional, apresenta-se na lei de diretrizes e base da educação LDB n.º024/61, que no capítulo III, reservou dois artigos, 88 e 89, para a educação do portador de deficiência:

"art. 88 – a educação de excepcional deve no quer for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade";

"art. 89 – "toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções"

(Brasil, 1961)".

A pretensão do estado era de enquadrar o deficiente nos serviços de educação comum, em quanto se propunha a auxiliar, com repasse de verbas, a iniciativas privadas. O estado passou a formalizar a educação do deficiente, no plano nacional, com a LDB, mas não garantiu a especialidade do atendimento, já que o discurso era o de promover a inclusão. Esta tendência se verificou já na constituição brasileira de 1988, artigo 208, parágrafo II, que prevê "atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", assim pelo crescimento de um modelo democrático de educação e pela formulação de leis para fundamentar e exigir que todas estas ideias fossem postas em prática, na década de 90, amparado pelo estatuto da criança e do adolescente, que reforça o direto a educação especial nas escolas públicas, surge à exigência de mudança dos sistemas educacionais então vigentes, a lei de diretrizes de base da educação nacional (l 9.394/96), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base na constituição que dispõem:

O estado garante o direito a atendimento educacional especializado gratuito ao educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo o atendimento também gratuito creches e pré- escolas a crianças de 0 a 06 ano.(Capítulo V, artigos 58 , 59).

De 2007 a 2008 foram acrescentados a essa lei, mais dois decretos, são eles:

Decreto nº 6253 que dispõem: todas as crianças e jovens com necessidades especiais devem estudar nas escolas regulares, desaparecem, portanto as escolas e classes segregadas. O atendimento especializado continua existindo apenas nos turnos opostos. O decreto não acaba com as instituições especializadas no ensino de crianças e jovens com deficiências, as mesmas auxiliaram as escolas regulares, oferecendo parcerias para atendimentos especializados no contra turno;

Decreto nº 6571 que dispõem: que garante a educação especial como tema transversal em todos os níveis do sistema de ensino e viabiliza em seu art. 3 inciso VI, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. O estado prestará o apoio técnico, financeiro e pedagógico especializado ao sistema, com a finalidade de ampliar o atendimento e a acessibilidade do deficiente a escola pública. Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais como: livros didáticos que incluam brailes e libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas, bem como salas dotadas de equipamentos mobiliados, formação continuada de professores e todo corpo docente especializados na educação de alunos deficientes.

Dente estas mudanças, buscava-se justamente romper com um modelo educacional que possuía uma lógica excludente, por igno-

rar as diferenças de seus alunos e, não prever nenhuma medida educacional para dar conta delas.

A lei nº. 10.172/01 aprova o plano nacional de educação e estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, resumindo-as:

- Desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios inclusive em parcerias com as áreas de saúde e assistência social visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- Ações preventivas nas áreas visuais e auditivas até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental.

O objetivo maior dessas medidas e ações é promover a inclusão de crianças e jovens deficientes na sociedade, eliminando qualquer forma de discriminação (Guatemala/99), com tudo, nas escolas para que exista essa inclusão, é necessária a presença de professores aperfeiçoados, portanto, a resolução do conselho nacional de educação nº 1/2002, define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação de professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

- Leis de inclusão dos deficientes auditivos

A ausência da audição e a incapacidade e se expressar naturalmente pela linguagem oral, torna-se uma barreira de exclusão do deficiente auditivo na

sociedade. Para Vygolsky (1991) "(...) No desenvolvimento da criança deve ser examinado, o mundo social externo em que a vida individual se desenvolve, pois é de onde ela recebe suas primeiras informações." Assim, a família torna-se muito importante na integração do aluno com a escola.

As crianças com necessidades educativas especiais têm o mesmo direito que as crianças normais ouvintes de ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo como membros de uma classe escolar e de acordo com sua idade.

O papel da escola em quanto espaço público é se capacitar e ao professor, como agente promotor da autonomia do aluno surdo, partido do conhecimento pré- existente do aluno-família, valorizando o individualismo de cada um. Carvalho (1993) relata que ao longo dos anos os deficientes auditivos travaram uma grande batalha pela afirmação de sua identidade, da comunidade surda, da sua língua, da cultura. A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história era de piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas. Para BARLLARD (1997): A partir de 1980 (conferência mundial sobre educação para todos e conferência mundial de Salamanca), o surdo passa a ser "visto" pela sua diferença, e não mais por sua deficiência. E a partir desta data a inclusão foi vista como a uma inovação da educação especial, uma educação de qualidade que chegasse a todos os deficientes. FONSECA (1995, p.78) define termo "educação especial" como:

Uma modalidade de educação escolar [...] Que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, completar, suplementar e alguns casos substituir o serviço educacional comum, de modo a garantir a educação escolar e promover desenvolvimento dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, é necessário que a educação especial tenha a teoria e a prática, adequada a seu aluno deficiente, alcançando o objetivo de todos na educação (deficientes ou não), formar cidadãos conscientes e participativos.

Sobre o surgimento da LIBRAS, MENEZES (2006, p 92) afirma que: O Brasil ainda era uma colônia portuguesa governada pelo imperador Pedro II quando a língua de sinais para surdos aportou no país, mais precisamente no Rio de Janeiro. Em 1856, o conde francês Ernest Huet desembarcou na capital fluminense com o

alfabeto manual francês e alguns sinais. O material trazido pelo conde, que era surdo, deu origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O primeiro órgão no Brasil a desenvolver trabalhos com surdos e mudos surgiu em 1857. Foi do então Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que saíram os principais divulgadores da Libras. A iconografia dos sinais, ou seja, a criação dos símbolos, só foi apresentada em 1873, pelo aluno surdo Flausino José da Gama. Ela é o resultado da mistura da Língua de Sinais Francesa com a Língua de Sinais Brasileira antiga, já usada pelos surdos das várias regiões do Brasil.

SOARES (1999, p. 218) fala sobre a falta de conhecimento acerca desta língua ao dizer que "a LIBRAS é vista como uma metodologia oral e por ser considerada apenas como mímica, motivaram a cultura hegemônica ouvinte a estigmatizarem a condenarem o uso desta língua considerando-a imprópria". E muitas vezes também foi vista na educação do surdo como algo prejudicial à aquisição da linguagem oral, bem como a sua integração na sociedade. (SOARES, 1999)

Em 1999, a FENEIS (federação nacional de educação e integração dos surdos) encaminha ao MEC/SEESP o documento 008561/99 "que educação nós surdos queremos", elaborado pela comunidade surda, a partir do pré-congresso ao V congresso latino-americano de educação bilíngue para surdos, realizado em Porto seguro, na UFRGS, o Brasil então reconhece a língua brasileira de sinais por meio da

lei nº10. 436/02 como a língua das comunidades surdas brasileiras.

Art. 4 - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do distrito federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudióloga e de magistério, em seu nível médio e superior, do ensino da língua brasileira de sinais - libras, como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais .

O decreto nº 5.626/05 regulamenta essa lei, especificando:

- A inclusão de libras como disciplina curricular;

- A formação do professor de libras, instrutor, tradutor e interprete. Contudo, segundo LACERDA (2006), a presença de interprete de língua de sinais não é suficiente para uma verdadeira inclusão do deficiente auditivo, pois na tentativa de esclarecer dúvidas do surdo, o interprete tende a modificar o conteúdo, já que o mesmo não possui formação profissional pedagógica. Torna-se necessária várias providências e adequações para o aluno ser atendido de maneira satisfatória: adequação do currículo, aspecto didático e metodológico, conhecimento sobre a surdez e sobre a linguagem de sinais, entre outros.

O uso e difusão da libra e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas á educação pública, porém mesmo que o professor seja capacitado e que conheçam a cultura a língua de sinais, ainda não é suficiente porque não existe a mesma linguagem compartilhada dentro da própria escola, isto é indispensável para que os alunos surdos se tornem letrados e tenham mais facilidade de se entrosar com outros alunos ouvintes.

A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

Faz-se necessário que a sociedade compartilhe com a comunidade surda, segundo FERNANDES, (1973, p. 123), "a comunidade é, uma área de vida social assinalada por certo grau de coesão social, com isso observa-se a importância de tais determinações para o início da integração dos portadores de deficiência auditiva nas escolas e na sociedade".

A formação, capacitação de professores e mudanças de metodologias aplicadas na sala de aula, são metas a serem atingidas na educação do aluno surdo. Para LACERDA (2006), a falta de informação sobre a surdez e especificação de métodos adequados no atendimento do aluno surdo é frequente nas escolas, é necessária uma formação docente e uma continua aprimoração dos conhecimentos do educador, citamos:"[...] Seres inacabados, inconclusos e com uma realidade que, sendo histórica também igualmente inacabada." (FREIRE, 2002, p.72)

Atualmente algumas escolas especiais para surdos já abordam a filosofia bilíngue (o uso de libras, língua brasileira de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua). Segundo os estudiosos da língua gesto visual, o aluno que adquire a língua de sinais, em convívio com outros surdos, desenvolve melhores possibilidades nas áreas cognitiva, emocional e social. Com a mudança do oralismo para o bilinguismo a aprendizagem da língua de sinais, passou a ter um papel predominante antes atribuído pela linguagem oral, sendo assim os surdos construíram nova identidade, cultura e autonomia.

• DISCUSSÃO E RESULTADO

Foi realizada uma analise de dados dos questionários aplicados nos educadores, das referidas escolas. Foi procurado realizar um diálogo entre a realidade com o referencial teórico, buscando responder as perguntas levantadas, acima. Para facilitar nosso entendimento, chamaremos as Professoras de (Q1- Vanusa, Q2 – Carla e Q3- Denise).

Pergunta 01: Para você o que é inclusão?

Para Maria Teresa Eglér Mantoan, educadora e uma das maiores defensoras da inclusão no Brasil: "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças", com essa definição buscamos saber das educadoras suas considerações sobre de inclusão.

Para a educadora (Q1- Vanusa): "[...] é uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inclusão social de todos, como diz a Constituição. Segundo a legislação:" A educação, direito de todos é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art.205-Brasil,1988).

A legislação garante que as crianças com necessidades educativas especiais, tenham direito a educação, isso implica que essas crianças, possam ser matriculadas nas escolas de sua comunidade e receber uma educação apropriada, com recursos adequados desde que todas as pessoas interessadas considerem esse ambiente como sendo o menos restrito possível. (CROKER e KENTSH,1999).

"Na opinião da educadora (Q2 – Carla), as adequações arquitetônicas, pedagógicas e o desafio da aprendizagem do aluno deficiente, deve fazer parte do processo de inclusão",[...] é adequar os prédios, os conteúdos, as estratégias de ensino, o mobiliário, os materiais didáticos que facilitem o aprendizado de acordo com a necessidade especial apresentada, sendo que deve haver um desafio, mas que esteja de acordo com a capacidade e habilidade do educando".

Para ARANHA (2004) "A escola que pre-

tende ser inclusiva deve se planejar para gradativamente programar as adequações necessárias e garantir o acesso de

alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e o conhecimento".

Para educadora (Q3 – Denise) a inclusão benéfica para todos: "[...], essa convivência é saudável e positiva para ambas as partes (deficientes e não deficientes) inclusão é uma forma de vermos o diferente e aceitá-lo dentro da sua especificidade". Quando a criança começa a frequentar a escola, as interações passam a ter significados para ela e sua família, [...].

Frequentar o ensino regular é essencial para o desenvolvimento e socialização da criança, receber os serviços em classe especial pode isolar a mesma e impedi-la de efetivar amizades. (RATLIFFE, 2000). Vale ressaltar a fala da professora (Q1) "[...] em nossa realidade não é bem assim que acontece, por falta de preparo do grupo pedagógico, da estrutura das escolas ...e muitos outros problemas que ainda existem, não podem dizer que realmente essa é a verdadeira definição da inclusão do nosso país".

Pergunta 02: Em sua formação houve alguma preparação para trabalhar com alunos deficientes auditivos?

Ao serem questionadas sobre sua preparação profissional, todas afirmaram que não tiveram disciplina sobre o assunto (LIBRAS) e adquiriram conhecimentos por outros meios.

"Durante o magistério, nenhuma. Na fonoaudiologia aprendi algumas coisas relacionadas ao atendimento clínico de deficientes auditivos. E na pedagogia, por ter feito há pouco tempo, foi falado sobre inclusão, mas pouca coisa voltada para o pedagógico desses alunos". (Q1- Vanusa)

"[...] fiz Pedagogia, mas como ainda havia as classes especiais, não fui preparada para a inclusão. [...] as dificuldades ou distúrbios de aprendizagens, tudo o que aprendi ao longo da minha carreira foi por busca e iniciativa própria de fazer cursos e comprar livros sobre os desafios que encontrava pelo caminho." (Q3- Denise)

"[...] , quando fiz minha graduação em Pedagogia às faculdades não tinham Libras como disciplina, ainda se falava pouco sobre o tema inclusão, talvez por que naquela "época", os deficientes eram matriculados em escolas especiais." (Q2 - Carla).

O professor necessita de formação adequada para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Além da capacitação e de apoio, que ele esteja preparado para receber esses alunos, assim a inclusão não será somente física, mas também com uma aprendizagem significativa. (FREITAS e CASTRO). Sendo assim, o decreto nº 5626 da Lei 10436/05, art.3º, diz: "A Libras dever ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, pública e privada, do sistema federal de ensino e do sistema de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios."

Pergunta 03: com relação à estrutura física da escola houve modificação para a adaptação dos alunos com deficiência?

A escola deve ser adaptada à criança, de modo que possa atender a todos os alunos e não ao contrario, visando sempre à integração desse aluno na sociedade. (MILLI, 2001).

Sobre a essa pergunta obtivemos as seguintes respostas: "A direção fez rampas, corrimãos, conseguiram cadeiras próprias para alunos com paralisia cerebral, cadeiras de rodas e alguns materiais apropriados. Até hoje não conseguimos fazer o elevador."

("Q2 - Carla)," em minha unidade escolar ainda não.

(Q3- Denise), a Lei 1098, art.1 º, "Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências", garante o direito ao deficiente de acessibilidade aos prédios púbicos e privados, sendo assim é obrigação das escolas promoverem essas adaptações.

"No CEI, foram realizadas adaptações como a rampa e o banheiro para deficiente físico". (Q1 – Vanusa)

Pergunta 04: Como é feita a adaptação de alunos com deficiência auditiva?

"[...] todos os meus professores possuem LIBRAS, e as utilizam em sala de aula, sendo assim, os alunos Surdos são inseridos nas salas regulares, juntamente com os ouvintes e na grade curricular, existe a aula de LIBRAS. Todos no colégio utilizam a Língua Brasileira de Sinais, além do português." (Q2- Carla). Entretanto para LACERDA, é preciso que se leve em consideração (especialmente na realidade brasileira) que a presença da LIBRAS não garante que a criança surda aprenda facilmente o conteúdo, porque nem sempre ele conhecer esse Linguagem ou possui interlocutor capaz de inseri-lo nesse universo linguístico.

A educadora (Q3 -Denise) reforça esta questão ao relatar que: "Temos professores com LIBRAS, porém os alunos que tivemos aqui, não sabiam Libras, eles se comunicavam por "gestos" e "mímicas", que acontecia em casa com os pais, esse é um grande problema, os pais não aceitam a deficiência da criança por tanto não procuram os cursos de libras para eles e os filhos se comunicarem, LIBRAS é a maneira do surdo se comunicar, se a criança não consegue se comunicar com a língua portuguesa (devido a sua deficiência), nem com LIBRAS, ele se exclui da sociedade".

A professora (Q1- Vanusa) relata que "A adaptação é feita a partir da avaliação pedagógica onde são definidos os apoios necessários". No CEI, a educação em Libras raramente ocorre devido à instituição atender bebês e crianças, na faixa etária de 0 á 3 anos, fase de desenvolvimento onde se adquire oralida-

de. Porém, é nessa modalidade de ensino que se descobre as necessidades dos pequenos, já que o trabalho é pautado na observação.

Segundo o site BRASIL ESCOLA, O professor pode pesquisar experiências de colegas que deram certo, trocar ideias e informações com a direção e coordenação, deixar claro aos alunos que atitudes preconceituosas não são toleradas na sua sala, receber o aluno com carinho e confiança, incentivar o aluno com deficiência para despertar a criatividade e o interesse em aprender, se possível reservar um tempo específico só para o aluno, mostrar aos pais como o aluno é querido na sala e bem tratado, passar informações aos pais, todas essas medidas associadas à metodologias apropriadas, adequará o aluno surdo ao ambiente escolar.

FARIAS (2003), acredita que a capacitação é o primeiro passo para a inclusão escolar dar certo. De modo geral, é a o que assegura o processo, a qualidade e a manutenção de todos os alunos na escola, porque preparado o professor terá competência para avaliar qual aluno poderá ser ou não favorecido pela inclusão, o tipo de atendimento que favorecerá seu desenvolvimento [...], se há modificação no desempenho da aprendizagem do aluno.

(Q2- Carla): "[...] um "Educador" deve ter amor pela profissão, essa é a chave do sucesso e de conseguir encarar os obstáculos. Independente da deficiência que o aluno apresentar deve haver um clima onde o ambiente seja acolhedor, onde haja respeito e amizade entre todos. [...] procurar elevar a autoestima de todos os alunos, mostrando que todos têm qualidades e defeitos a serem superados. Não acredito em aprendizado onde não haja uma relação de respeito e afeto [...]. Nunca deve se esquecer de que não trabalhamos com papel, pois quando erramos no papel, podemos apagar o erro ou até amassá-lo e jogá-lo fora [...] trabalhamos com seres humanos e muito especiais e uma atitude tomada contra a autoestima dela, não haverá borracha na vida para apagá-la e esse erro poderá prejudicá-los para sempre! Por isso o amor e respeito devem estar sempre presente na sala de aula."

A formação dos professores é essencial para que haja a inclusão. Desse modo, para atuar com alunos com necessidades educativas especiais, os professores devem comprovar sua formação para tal, e, assim, de acordo com as Diretrizes (2001, p. 31-32), "[...] perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial". "A formação do educador, a adaptação física da escola, são fatores importantes para a inclusão, porém nas palavras do educador Paulo Freire, "Não se pode falar de educação sem amor," assim quando as educadoras citam:" Será com amor ao que faz, que o educador estará disposto a buscar alternativas e aperfeiçoamento constante, sempre procurando fazer o seu melhor", estão pondo em prática as palavras do mestre.

Pergunta 05: Que dica você daria a um (a) educador (a) recém-formado que em sua sala encontrasse um aluno com deficiência auditiva?

(Q1- Vanusa):"Procure colocá-lo na frente, dê muitas atividades com figuras e com exemplos, para que ele tenha entendimento do que está sendo solicitado. Tente criar "gestos" para se comunicar e o mais breve possível, entre em um curso para aprender a LIBRAS, pois acredito e defendo que a 1ª língua do Surdo é a LIBRAS e a 2ª língua o português, dando valor a essa sequência, a vitória no processo educacional é garantida".

(Q2- Carla): "Que ela procure buscar métodos que possibilite a inclusão desse aluno, faça cursos, busque ajuda com profissionais especializados, Ongs". O Estado e a Prefeitura também fornecem cursos para professores se especializarem nessa e em outras deficiências, a participação da família também é importante no processo de inclusão desses alunos.

(Q3- Denise) "Fazer avaliação pedagógica para saber se o aluno oraliza, sabe libras, verificar laudo médico (quando houver), conversar com os pais e procurar apoio especializado para fazer as adaptações".

CONCLUSÃO

Entende-se por atendimento educacional especial, o atendimento ofertado aqueles que apresentam deficiências mentais, físicas, sensoriais, múltiplas deficiências, distúrbios de conduta e os superdotados. Embora o portador de necessidades especiais deva ser visto primeiramente como PESSOA, ele é também uma pessoa diferente. Sendo assim, o desenvolvimento harmonioso do educando sob o aspecto individual e social é o que se pretende atingir no processo educativo.

A auto realização, a qualificação para o trabalho, o exercício consciente da cidadania são decorrente de uma ação educativa eficaz e eficiente. O discurso acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola, no trabalho e nos espaços sociais em geral, tem sido propagado rapidamente entre educadores, família, líderes políticos, mídias, etc. Porém, isso não quer dizer a inserção de todos os deficientes nas instituições sociais seja na prática uma realidade.

As políticas públicas de atenção às necessidades educacionais especial dos deficientes despontam como um ideal utópico e inviável, o que se observa são ações isoladas e simbólicas ao lado de um conjunto de leis, projetos e iniciativas insipientes e desarticuladas, percebe-se uma distância entre o discurso e a ação, pois temos na educação, professores que ressaltam, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho, os limites da formação profissional, apesar de termos leis que decreta a obrigatoriedade de disciplinas nos cursos superiores, que promovam a inclusão (nesse caso específico: LIBRAS). Mas, são aulas rápidas que muitas vezes não cumprem a carga horária estabelecida. Vale ressaltar também o número de alunos por turma, a

rede física inadequada das escolas, a insegurança dos pais que preferem manter os filhos em instituições especializadas, temerosos que sejam discriminados e estigmatizados no ensino regular.

Primeiramente o trabalho inclusivo de um professor começa na alma, que é onde conseguimos atrair o aluno com carinho, afeto, atenção e muito amor. O afeto abre portas para enriquecer relacionamentos e assim proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Por tanto, conhecer o aluno é fundamental, pois ele se sente muito feliz quando percebe que esta sendo aceito pelo grupo, aprendendo, ensinando, sendo compreendido, convivendo com os demais.

Conclui-se, que o procedimento de inclusão com uma aprendizagem satisfatória do deficiente auditivo em uma escola regular, acaba sendo frustrante, pois muitos professores não se encontram preparados para lidarem com esses alunos, muitos não possuem curso específicos de LIBRAS e usam métodos como "gesticulação e mímicas", usados em casa pelo surdo, pois muitas vezes as famílias não aceitam a deficiência do filho, demorando em procurarem especialistas que possam ajudá-los. Além de existirem muitos problemas nas instituições escolares. "Não podemos dizer que realmente essa é a verdadeira definição da inclusão do nosso país".

Com tudo verificamos uma mudança de postura, de concepção e atitudes por parte dos educadores, pesquisadores, agentes sociais e formadores de opinião, na busca por melhores ações e medidas que vise assegurar os direitos conquistados, investimento em uma ampla formação dos educadores (que buscam ajuda por conta própria), a remoção de barreiras físicas e de adaptação, e a colocação de profissionais com especialização, nas salas de aula, junto ao educador, ajudando no processo de inclusão e assimilação de conteúdo dos surdos, dessa maneira a escola estará cumprindo o seu papel social que é formar cidadãos dotados de senso moral, critico, analítico e participativo para uma sociedade mais justa.

Ainda falta muito para alcançarmos um patamar satisfatório para a inclusão de todos no ensino regular, o caminho é longo. Seguimos caminhando, iniciando nosso processo de inclusão e uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A legislação educacional que trata da inclusão, Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/legislacao-educacional- trata-inclusao-482187.shtml HYPERLINK "http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/legislacao-educacional- trata-inclusao-482187.shtml" >.Acesso em: 20/01/2020,as 13h15mim.

ALVES, Graziela: A construção de uma escola inclusiva; Disponível no site: http://www.profala.com/arteducesp103.htm; Acesso em: 18/03/2020 ás 18h00.

ARANHA, M.S.F. Paradigma da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do ministério público do trabalho, ano-XI, N21, p160-173, março,2001.

BRASIL, Ministério da educação e cultura, Diretrizes Nacionais para educação especial. 2 edição.Brasília MEC/SEESP,2002.

CARVALHO, Rosig Edher. Educação inclusiva com os pingos nos is; 5 edição; Porto alegre; Editora : Mediação, 2007.

CRE, Mario covas, centro de referência. Educação especial. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_l.php?t=001>.Acesso em: 11/04/2020,ás 21h30mim.

Conteúdo escolar, portal do educador:PCN de educação especial; disponível em

<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/144/29/ HYPERLINK "http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/144/29/" >Acesso em

:20/02/2020,as 16h00.

DELGADO, Evaldo Inácio, Política educacionais em crise e a prática docente, Ed. ULBRA, São Paulo-SP,2005.

DIAS, Daiana Dal Cal; Uma reflexão sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais; Disponível em:

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pessoaspnes/index.php?pagina=1.Acesso em:14/03/2020, ás 15h00.

MANTOAN, Maria T. Egler. Inclusão escolar-o que é? Porquê? Como fazer?,

,Campinas-SP, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. Educação especial no Brasil: História e política publicas, 5 edição, São Paulo. Editora. Cortez, 2005.

MELLI, R. Caminhos Pedagógicos da inclusão: Como estamos implementando a educação (de qualidade) p/ todos nas escolas brasileiras. Editora: Memnon, São Paulo-SP,2001.

Pedagogia das diferenças: Um olhar sobre a inclusão, Disponível em:

<http://blogdalucantinhoespecial.blogspot.com/2010/09/pedagogia-das-diferencas-um-olhar-sobre.html> Acesso em :11/02/2020, ás 19h00.

PEREIRA,M.M. Inclusão escolar :Um desafio entre o ideal e o real, 1997. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp53.htm>. Acesso em 13/04/2020,as 14h00.

SOARES, Maria Aparecida Leite. Educação do Surdo no Brasil. Campinas: Autores associados, 1999. Autores: ARAUJO, Laine Reis

UNESCO: declaração de salamanca e a educação dos surdos: Disponível em:

<http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/14502.html>. Acesso em:28/02/2020, as 20h00.

O LÚDICO APLICADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA CANTELLI MONARO

RESUMO

Este artigo visa demonstrar como o lúdico, sendo os jogos, as brincadeiras e os brinquedos e a inserção na educação são altamente positivos para o desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto educacional como de relacionamento com outras pessoas. Veremos como é a relação das crianças com as brincadeiras, o trabalhar com o lúdico e como elas se relacionarão melhor com o mundo que as cerca.

As brincadeiras obviamente devem respeitar as idades e os jogos, brinquedos e as brincadeiras que são utilizados ou propostas.

PALAVRAS-CHAVES: Lúdico; Brincar; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

Durante o trabalho, iremos analisar com a contribuição dos autores que abordam sobre educação infantil, o lúdico e as normas educacionais, quais os benefícios da ludicidade para a Educação Infantil.

Como o histórico social e da posição feminina diferenciada, quando as mães passaram a integrar o mercado de trabalho - e o educacional - de como eram as primeiras creches - com as Mães Mercenárias -, surgem, juntamente, uma proeminente falta de estrutura para ensinar, além da falta de higiene e cuidados básicos com essas crianças que frequentavam essas casas.

Evidentemente, que todo esse movimento, que foi fortemente marcado pelo assistencialismo, serviu, na verdade, como um pano de fundo ou impulso para que fosse construído e para que pudesse se formar e revelar o momento do ensino atual. Como objeto de estudo declarado, vamos elucidar como a ludicidade é fundamental no processo de educação, pois é com ela que se manifestam as habilidades, a imaginação, a melhora do vocábulo e torna as crianças

independentes com o seu crescimento e avanço educacional.

Traremos os pensamentos estudiosos que apontaram positivamente o ensino com o lúdico, além de detalhar como ele é manifestado tanto com jogos, como com as brincadeiras, que possibilitam, além de tudo, o amadurecimento e a interação social.

Para que as crianças amadurecem e tenham seus sentimentos e pensamentos mais complexos, é preciso que o lúdico seja adaptado, pois é uma forma de minimizar as barreiras e até quebrá-las visto que elas passarão a ter mais conteúdo e menos tempo para brincar.

2. DESENVOLVIMENTO:

2.1. O que é o lúdico?

Para compreender a aplicação e a importância do lúdico na educação infantil, é necessário, em um primeiro momento, definir e compreender qual o significado do lúdico. Para tanto, recorremos a Aurélio (2010, p. 475), que o define como: "Relativo a jogos, brinquedos e divertimentos".

O termo lúdico tem suas raízes etimológicas na palavra latina ludos, que pode significar: jogo, brinquedo, porém, no que diz respeito ao ser humano tornou-se parte das atividades necessárias e do cotidiano, o que inclui como fundamental para o desenvolvimento da personalidade do corpo e da mente.

Segundo Almeida (2011), se o termo tivesse ligado à sua origem, o lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser conhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo, da mente, no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo do jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão.

Antunes (2012, p. 9), no que se refere ao ponto de vista educacional, a palavra jogo, uma das formas que o lúdico se manifesta e pode ser aproveitado na educação, é utilizada diferente de quando se refere às competições, como jogo de futebol e outros esportes que podem receber a palavra:

"[...] e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido ao gracejo ou mais especificamente, divertimento, brincadeira, passatempo [...] os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras."

É por meio de atividades lúdicas que as crianças manifestam, com evidência, uma aprendizagem de habilidades, transformam sua agressividade em relações criativas, crescem em imaginação e se socializam, melhorando o vocabulário e tornam-se independentes.

Antigamente as crianças ficavam mais tempo com seus pais, pois começavam o ciclo educacional tardiamente, com 6 ou 7 anos, mas o modelo econômico e trabalhista, que os pais precisam trabalhar fora, ou mesmo, exercer alguma atividade remunerada, fizeram com que as crianças fossem submetidas aos cuidados de outros, sendo familiares, cuidadores ou escolas, enquanto os pais vão em busca do sustento familiar. Essa mudança ocorre principalmente pela necessidade de aspectos da sociedade e a responsabilidade civil pelos

pequeninos, que antes eram deixadas nas mãos das Mães Mercenárias.

Nesse contexto, entram fortemente em cena o CEI – Centro de Educação Infantil e o EMEI – Escola Municipal de Educação para ofertarem a essas crianças um local sadio de aprendizagem em acordo com as suas necessidades físicas, emocionais, além de funcionar também como local de socialização, como previsto na Lei no 9.394, no artigo 29, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, quando diz:

"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."

Como esses ambientes são considerados não apenas para os cuidados, como também para que sejam oferecidos os aspectos educacionais, quando citados os aspectos psicológicos, intelectuais e sociais, de acordo com a idade e necessidade de cada um, é primordial lembrar que o lúdico deve sempre fazer parte do processo de aprendizagem, pois o brincar e o jogar são atividades espontâneas e naturais nas crianças.

De 0 a 6 anos de vida, período que essas crianças estarão matriculadas no CEI e no EMEI, existem eixos que norteiam como deve ser o tipo de trabalho educacionais com elas, sendo eles: cuidar, brincar e educar, também abordado por ROSSINI (2003, p. 11): "... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses. "

A contribuição do lúdico no desenvolvimento infantil pode ser realizado da seguinte forma: por meio de brincadeiras de faz-de-conta e de jogos com movimentos (crianças de 2 a 6 anos de idade); e por meio de jogos de regras, coleções e construções (crianças a partir de 5 anos de idade).

No lúdico é que acontece o desenvolvimento da criança, pois é necessário que ela brinque para crescer. Segundo Piaget (1989), é nesse momento que a criança assimila (transforma o meio para que este se adapte às suas necessidades) e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico. Além disso, é por meio da prática constante das atividades lúdicas aliadas às relações de afeto que essa criança aprende.

Já Maluf (2003, p. 20) relata que: "(...) É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca". O que nos traduz que essa criança só poderá crescer bem se realmente for cercada por brincadeiras e se essas, no caso, dentro das instituições educacionais forem amparadas e orientadas pelos profissionais capacitados para isso.

Regina Shudo, pedagoga e pós-graduada em Metodologia de Ensino, explica que nas pesquisas sobre a mente humana e estudos sobre neurociência cognitiva mostram que a:

"educação Infantil é determinante no desenvolvimento integral das crianças e que a fase mais importante do desenvolvimento humano é, certamente, a de 0 a 6 anos. Hoje, a Educação Infantil atende as crianças de 0 a 5 anos, mas até os seis anos de idade é a fase em que a criança precisa de estímulos, de muitas janelas de oportunidades para que tenha desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico."

Para isso, complementa a pedagoga, é preciso que elas convivam em ambientes estimulantes e isso fará com que as crianças sejam mais pré-dispostas ao aprendizado e mais desenvolvidas social e culturalmente.

Algumas questões são determinantes no processo de desenvolvimento da mente infantil, tais como ambientes e práticas educativas estimulantes, a exploração de diversos objetos, o encorajamento por parte dos adultos nas atividades que possibilitem às crianças superarem desafios, o uso da imaginação e da criatividade.

SHUDO (2002) também explica que a educação infantil é um trabalho voltado para a busca da identidade de crianças na pré-escola e para isso é preciso utilizar metodologias, planejamentos e que os educadores possam propiciar as crianças a superação de desafios, a utilização da imaginação e da criatividade.

"Algumas questões são quase que determinantes no processo de desenvolvimento da mente infantil, como os ambientes estimulantes, as práticas educativas estimulantes, a exploração de diversos objetos; o encorajamento do adulto nas atividades que possibilitem à criança superar desafios, usar sua imaginação e criatividade."

O desenvolvimento de atividades lúdicas, como os jogos, é de vital importância para a criança, e faz com que ela lhe traga mais independência, capaz de se auto expressar, realizando experiências e descobertas. Brougére (1998, p.17) reforça essa ideia citando Erasmo e Baseadow:

"O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança; porém não tem valor pedagógico em si mesmo. Tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis."

2.2. As diferenças entre o brinquedo, a brincadeira e o jogar no contexto educacional

Existe uma grande diferença entre o brinquedo, a brincadeira e o jogar, e esses três podem gerar confusão para as pessoas que os utilizam como ferramenta de aprendizagem, neste caso, os professores ou educadores.

Comumente são geradas confusões entre o brincar com o jogar e, assim, é preciso explicar quais as diferenças entre eles, pois soma positivamente para garantir que as suas

aplicações contribuam no desenvolvimento do processo pedagógico e favoreçam as crianças, que são as mais beneficiadas e necessitadas em todo o processo.

ALVES e SOMMERHALDER (2011, p. 84) definem, portanto, que a função do brinquedo é a brincadeira: "O brinquedo é um objeto que deve servir como facilitador da brincadeira. Além disso, deve favorecer a imaginação e a criatividade."

A brincadeira está diretamente ligada a ação de brincar, que é vista como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. As brincadeiras são direcionadas para o divertimento, mas, por serem lúdicas é aplicada como uma forma de levar educação e conhecimento às crianças e, em muitos casos, também aos adultos.

Segundo Vital (2003 p. 41), a brincadeira é um "recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa; o brinquedo educativo encontra-se exemplificado no quebra-cabeça, nos brinquedos de tabuleiro". Já Vygotsky (apud Reis, 2010), apresenta a brincadeira como uma visão que ela é uma forma da criança apresentar o mundo real e isso auxilia em sem desenvolvimento.

O jogo pode estar ligado tanto ao objeto, mas a sua ideia pode integrar-se também a brincadeira. A brincadeira é uma atividade ou ação que mais estruturada e estabelecida com regras que devem ser explicitas aos jogadores.

KISHIMOTO (1997p. 90) promove uma análise do papel do jogo na educação infantil e traça essa diferenciação do brinquedo e do material pedagógico fundamentando-se na natureza dos objetivos da ação educativa:

"Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetivos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo".

O professor ao trabalhar com o lúdico detém uma grande ferramenta nas mãos, pois é possível realizar um diagnóstico, medir e até mudar para que uma criança possa desenvolver-se mais na educação.

Para ser lúdico não pode ter pressão e nem obrigação e é preciso ser realizado com prazer pelas crianças. Desta forma, elas têm a oportunidade de criar, organizar e administrar seus brinquedos e jogos.

Porém, uma das grandes exigências da educação com o lúdico é o planejamento conduzido com destreza e seriedade e, dessa forma, aspectos como: tempo para brincar, tipos de brinquedos e espaços para a brincadeira, são fatores fundamentais a serem considerados na busca da ludicidade.

2.3. Brinquedoteca e seu potencial para o lúdico

As brinquedotecas são espaços em que as crianças possam brincar, jogar e explorar os diversos brinquedos como forma de expandir sua imaginação. Um ambiente dentro da escola para os jogos, a interação e a criatividade, a realização de peças de teatros, oficinas lúdicas e diversas outras atividades e que proporcionam o aprender com seu objetivo máximo, com sentido e significado, no qual o gostar e o querer estão sempre presentes.

Quando nos referimos as oficinas lúdicas, especificamos como as atividades recreativas destinadas para as crianças e que fazem uso da linguagem lúdica, artística e cultural, sendo eles, os jogos, as danças, as ginásticas, as brincadeiras, as peças de teatro e de fantoches, como também outras manifestações da cultura lúdica corporal. A importância e uso das oficinas lúdicas nas escolas é explicado também por SOMMERHALDER e ALVES (2011, pg 105), quando afirmam:

" ... é fundamental que, na escola, o brincar tenha uma intenção educativa ou pedagógica; em razão disso, as oficinas lúdicas são favoráveis dessa intenção educativa ou pedagógica; em razão disso, as oficinas lúdicas são favorecedoras dessa interação e das trocas de experiência entre das crianças e entre elas e o adulto, os quais ocorrem por meio do brincar, além de possibilitarem que os objetivos pedagógicos sejam atingidos."

Destacamos que as oficinas tem como objetivo também a diversificação as atividades já feitas dentro da brinquedoteca, porém, sua organização, considerando o calendário, a quantidade de crianças que irão participar e outros detalhes, devem ser adaptados em função do público e a realidade de cada biblioteca e "ademais, o espaço reservado para o desenvolvimento das oficinas deve ser flexível para que possa ser adaptado aos objetivos e às atividades que serão desenvolvidas em cada oficina", detalham os autores (2011, pg. 105).

Nas atividades denominadas de oficinas ludo pedagógicas, o professor poderá chamar a atenção e despertar a imaginação das crianças se perguntar: Quem quer brincar de.... ? Ou se eu fosse um (a)... o que faria?

Existem diversas formas que os professores podem chamar a atenção das crianças nas oficinas, como fazer um jogo, chamar para montar um quebra cabeça, cantar músicas, declamar poesias, ou seja, têm diversas formas do lúdico estar presente no processo de aprendizagem das crianças.

A brinquedoteca deve ter um objetivo pedagógico, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças, tanto no que se refere ao aprendizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e serve também para a socialização:

"Além disso, podemos levantar outras finalidades, tais como o fato de ela se constituir em um ambiente de socialização, da criança, de aprendizagem de regras e de vivência de atividades lúdicas e coletivas, além de possibilitar a todas as crianças o acesso ao brinquedo de forma a socializar o seu uso, utilizando-o como veículo para o processo de ensino- aprendizagem, detalham os autores." SOMMERHALDER e

ALVES (2011, pg 106)

Sob este aspecto, é inegável que os brinquedos e as brincadeiras inseridas no contexto da educação funcionam até para que a criança manifeste o desejo para determinadas profissões ou atividades.

O valor experimental para uma criança estará sempre presente, nesse caso, as crianças poderão experimentar nesses espaços, brincar de médicos, professores, construtores, engenheiros e outros. É comum uma criança pensar em se tornar professora ou médico depois de brincar com os instrumentos ou mesmo com os amigos.

E, para que a brinquedoteca seja efetiva em sua proposta e não relegada a um segundo plano, como um mero depósito de brinquedos, aleatório e desorganizado, é preciso que seja trabalhado o contexto do lúdico para que se torne realmente um espaço que estimule o desenvolvimento integral das crianças.

Considerando o fato ainda que para a criança, o brincar constitui-se como uma forma de estimular o crescimento e o desenvolvimento, além da coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, o observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive.

Quanto as instalações, é preciso verificar se elas oferecem segurança, tanto para as pessoas como para os equipamentos, brinquedos, contando ainda com a iluminação e a ventilação. Outros aspectos fundamentais são considerados por SOMMERHALDER e ALVES (2011):

(...) Há (sic!) banheiros em condições satisfatórias? Há (sic!) bebedouros de água perto da brinquedoteca ou é possível a instalação de um filtro nesse local? Não há goteiras, mofo, umidade excessiva, animais nocivos à saúde ou qualquer outro tipo de problema que possa causar prejuízo às pessoas ou aos materiais da brinquedoteca.

Além disso, é necessária a criticidade quanto a organização dos diversos produtos, selecionando-os por áreas ou setores: como jogos, brinquedos para oficinas, espaço para contação de histórias, espaço para livros, separados por estantes ou em outras móveis sem que atrapalhe o acesso das crianças a cada um deles, visto que a integração ocorre com os mais diversos tipos de brinquedos justamente com o pegar e muitas vezes até com o manipular, como é o caso das massinhas e outros.

É preciso que o professor ou educador tenha em mente que detalhes devem ser acompanhados para que não ocorra resultados contrários ao esperado e que são fatores fundamentais a serem considerados na busca da ludicidade, sendo assim é preciso considerar o tempo para brincar, tipos de brinquedos e espaços para a brincadeira.

Cabe aos professores também a observação do espaço mais adequado e isso pode ser tanto na sala de aula, nos pátios ou nas brinquedotecas e essa organização se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas.

2.4. Três pensadores, Freud, Vygostsky e Piaget, e uma só direção: a importância do brincar para as crianças

As brincadeiras estimulam o desenvolvimento integral da criança e ajudam na aprendizagem infantil. Para Sigmund Freud, médico neurologista e criador da Psicanálise, a maneira como somos, pensamos e nosso comportamento é produto da relação entre nosso consciente e nosso inconsciente, e assim somos como que dirigidos por determinações que fogem ao império de nossa vontade ou intenção. ANTUNES (2012).

Freud ainda detalha que a satisfação total de tudo que ansiamos na vida é devido à libido e caso não seja aquietada, uma energia, pode desviar-se de um alvo sexual para atividades espirituais ou socialmente úteis, através de um processo chamado de sublimação, complementa o autor.

Porém, esse é positivo para o ser humano, considerando que a sublimação é melhor do que a repressão, pois a criança que é reprimida excessivamente pode desencadear uma verdadeira tortura psíquica e que com frequência pode evoluir para uma neurose.

A melhor forma de canalizar essa energia, a libido, é com o brincar, como explica Antunes, na página 18:

"O brincar é o mais saudável caminho para canalizar essa energia, construindo-se processos de sublimação saudáveis e identificadores. A tarefa, pois, de uma boa educação infantil seria a de propiciar, através das brincadeiras, o afeto e a sociabilidade, dando voz aos sonhos infantis. A criança que é levada a se inclinar de maneira saudável para as construções que realiza com seus brinquedos está se distanciando de torturas psíquicas possíveis e de neuroses que sempre guardará."

Antunes, aborda que a sublimação pode ser trabalhada nesse período também, pela repressão ou pela identificação e que depende muitas vezes dos modelos, estímulos e incentivos fornecidos diretas ou indiretamente pelo ambiente que o cerca.

Piaget e Vygostsky compartilham do mesmo pensamento, mesmo que em direções diferentes que nos abriram pensamentos e ideias para esse universo imenso do brincar e das brincadeiras. Ainda no século XX, quando o brincar era visto pelos adultos apenas como uma forma de lazer, pois as crianças tinham um cérebro imaturo, esses educadores ressaltavam a importância da influência ao ponto de não conseguir construir ou arquitetar pensamentos mediante ao brincar, além da sociabilidade e da criatividade que são despertadas.

Vygotsky, em 1993, (apud ANTUNES 2012, p. 10) tinha a visão de que a linguagem e o significado no desejo de brincar "mostrando que sem esse recurso seria muito mais áspera a transposição mental entre os significados e os recursos significantes".

Um dos célebres autores da educação infantil, Jean Piaget, destaca a ação do brincar como uma forma de desenvolvimento da linguagem oral, o pensamento, as habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de

relações espaciais e, além disso, apropriando também de relações de conservação, classificação, assim utilizamos para reforçar o pensamento sobre o brincar para as crianças e explica também em Antunes (2012, p. 19):

"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 visoespaciais e muitas outras"

Antunes elucida que é de sumária importância compreender os estágios do desenvolvimento mental infantil e só ocorre quando são proporcionados os brinquedos adequados a essa potencialidade e sobretudo, diversificá-los na tarefa de explorar áreas e inteligências diferenciadas. Atirar qualquer brinquedo a qualquer criança pode agradar seu sentimento de posse, mas compreender a mente dessa criança, com cuidado e critério, selecionar brinquedos, ensinando-a a brincar, é ir muito além, é, em verdade, educar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Como o levantamento bibliográfico foi possível identificar que as crianças matriculadas no CEI – Centro de Educação Infantil e no EMEI – Escola Municipal de Educação podem ser inseridas ao mundo letrado, através do lúdico e esse permite ainda que quebrem possíveis barreiras de aprendizagem, além da realização de descobertas, como do próprio mundo.

Considerando, evidentemente a idade e as brincadeiras para cada nível, como por exemplo, as brincadeiras de faz-de-conta e de jogos com movimentos (crianças de 2 a 6 anos de idade) e por meio de jogos de regras, coleções e construções (crianças a partir de 5 anos de idade), as atividades lúdicas, são coadjuvantes para que o incentivo da imaginação e o conhecimento de novas palavras, contextos e ideias. Tendo como base ainda o aspecto do prazer, como um dos pontos fundamentais na construção do conhecimento e, portanto, primordial na escola.

A presença de brinquedotecas ou espaços adequados para o exercício de atividades lúdicas é primordial para o processo educacional, porém, no ato de brincar não é indicado a presença de um adulto. Ou seja, o professor é um mediador e até alguém que propicia e possibilita a criança os jogos, as brincadeiras que as farão aprender através do lúdico. Intrinsecamente cabe ao professor analisar como a criança responde aos brinquedos e atividades e quais são os sentimentos que expressos no processo. Para tanto, sua presença não deve manipular ou instigar a criança a brincar e sim para analisar os sinais não verbalizados, bem como estar atento aos sentimentos que são exteriorizados em uma conversa.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA:

1. ALMEIDA, Anne. Ludicidade: Como instrumento pedagógico. Disponível http://www.cdof.com.br/recrea22.htm e acessado em 12/11/2015.

2. ANTUNES, Celso. O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

3. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

4. BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

5. KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

6. MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

7. REIS, Carol Woichkoski dos. Os contos de fadas no processo de alfabetização: da imaginação à representação. São Paulo, 2010, p. 36-47

8. SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. 2011. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. Curitiba, CRV, 124 p.

9. SHUDO, Regina. Entrevista com Regina Shudo sobre Educação Infantil. Disponível em: http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2012/02/importancia-da- ludicidade--no-ensino-da.html. Acessado em 22/09/2019.

10. SHUDO, Regina. Sala de aula e avaliação: caminhos e desafios. Disponível em:http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_lista.asp?artigo=regina0001. Acessado em 02/10/2019.

11. VITAL, Jaime Maciejewski. A Importância do Lúdico Para a Aprendizagem da Criança da Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação – PEDAGOGIA) – Sistema de Ensino Presencial Conectado, Universidade Norte do Paraná, Vitória-ES, 2009.

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

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

A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA CANTELLI MONARO

RESUMO

Por meio da revisão da literatura, foi possível discorrer acerca da prática dos professores na educação infantil e a importância da formação permanente do educador, bem como a mediação do profissional diante das brincadeiras, especificamente no que se refere à ludicidade. Partindo deste contexto, se faz necessário que as instituições de educação infantil tenham uma proposta curricular que atenda as necessidades das crianças, configurando-se como um instrumento de apoio para a atuação dos professores e as práticas de cuidar e educar. Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseando-se nos seguintes autores: Vera Bacelar, Sonia Kramer, Gilda Rizzo, entre outros que serão citados ao longo do trabalho, auxiliando-nos a ter um olhar observador sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação; Prática; Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema, analisar a importância da prática docente no contexto da educação infantil, sendo assim, o objetivo central é de nortear a prática do educador diante aos desafios da educação infantil.

Hoje a proposta curricular de algumas instituições de educação infantil é trabalhar com propostas diárias. Essas propostas incluem temas geradores de cultura e do cotidiano que procuram informar, advertir, criar e alertar, além de trabalhar as emoções, a linguagem e o raciocínio lógico.

Portanto, temos como base de estudo os seis direitos de aprendizagens contemplados na base nacional comum curricular, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Para potencializar o artigo também foi realizada a revisão bibliográfica de conceituados autores para que responda a problemática desta pesquisa que é: Qual a importância da prática docente no contexto escolar?

Os objetivos específicos busca analisar a insegurança da ação profissional do docente, refletir sobre a formação permanente do educador frente aos novos conhecimentos e identificar abordagens diante das experiências vivenciadas pelas crianças por intermédio das brincadeiras.

Uma grande parcela da sociedade e inclusive parte dos profissionais da infância ainda acreditam que a educação infantil é um lugar de cuidado e de pouco aprendizado, dando valor apenas a partir da educação fundamental. Sendo assim, se mostra pertinente abordar sobre a importância da prática docente e sua formação continuada.

O professor molda os conteúdos a serem trabalhados de forma coletiva, colaborando para a formação social das crianças, de modo a favorecer a autonomia dos pequenos promovendo a busca para o desenvolvimento de habilidades e competências que como resultado culminará para o cumprimento do seu papel como cidadão.

2. DESENVOLVIMENTO

A Prática Pedagógica na educação infantil

As propostas elaboradas pelo professor na educação infantil são de suma importância para ajudar no desenvolvimento das crianças. Sendo assim, o educador planejará suas atividades por intermédio das vivencias culturais e sociais, brincadeiras, jogos, desenho, história, música, entre outros, na qual, as crianças irão tecer redes de significações. Essas propostas são desenvolvidas diariamente com a participação e avaliação das crianças.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p.36)

Seria um agradável ambiente de aprendizagem para as crianças. Mas acontece que nem sempre os professores desempenham o papel de mediador do conhecimento. Isso pode acarretar em algumas armadilhas, pois o trabalho do professor vai depender de como concebe a aprendizagem e os espaços para as brincadeiras.

Percebe-se que o direcionamento do trabalho do educador condiz com aquilo que ele carrega como "bagagem". Esta bagagem está relacionada com a sua trajetória de vida, ou seja, seus valores morais, ideologias, costumes, sua educação familiar, escolar, política, além das experiências de sua profissão.

Ensinar e educar são um ato que exercemos constantemente em nossas vidas. Todos sem exceção podem ensinar. A grande diferença é quando esta ação se torna uma profissão. Ser educador no contexto escolar é diferente de ser um educador por qualquer outro motivo. Não pode ser uma atividade eventual e mecânica, tem que ter intencionalidade.

Conhecer os próprios limites, enfrentar os problemas e expô-lo aos demais colegas e á equipe pedagógica são requisitos capazes de auxiliar os professores a perceber e a ultrapassar algumas defasagens ainda existentes entre a sua prática e a proposta pedagógica que a norteia. (KRAMER, 1989, p.86).

A relação com a criança não pode ocorrer dentro de um disciplinamento centrado nas normas e regras dita pelo professor. A postura do professor tem que atender as mudanças pedagógicas dos referencias curriculares. Àquele olhar de desaprovação, o dedo indicador apontando para o rosto, pegar pelos ombros, mandar baixar a cabeça, o castigo, já não deve (e nunca pôde) fazer parte deste contexto educativo.

Para atender às diversas necessidades das crianças aos seus níveis de aprendizagem é importante atentar para o que sugere a Base Nacional Comum Curricular.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré- escola. (BRASIL, 2018, p.36)

Cabe ressaltar que, a formação do sujeito-criança e a sua compreensão em relação às diferentes áreas do conhecimento ficará sob-responsabilidade de uma proposta pedagógica que alie uma concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, a qual é um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura, como também sob-responsabilidade do educador que fará a mediação com a criança do que se tenha planejado.

A formação inicial e permanente dos professores

A Educação Infantil é vista por alguns educadores como uma etapa que não necessita de planejamento e organização. Este pensamento é o reflexo da formação inicial do educador de educação infantil.

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é bastante recente, pois não havia uma preocupação com esse nível de ensino e, consequentemente, muito menos, com a qualificação de seus professores.

Durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, "forjada" por meio do seu perfil enquanto mulher, com o seu "dom de educar" inato. Essa qualificação profissional era específica para contratar o adulto á cuidar das crianças e interagir com elas.

De acordo com Rizzo (2003, p.38),

A educação pré-escolar do pobre continuou, ainda por muitos anos, sendo responsabilidade filantrópica, de caráter assistencialista e eventual, especialmente, e dependente das intenções das primeiras damas, que, na expectativa da falta do que fazer, ocupariam assim o seu tempo, dando vazão aos seus instintos de proteção à infância.

Deste profissional espera-se que tenha paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza para conduzir as crianças. Pouco se exige de elementos mais elaborados acerca do desenvolvimento infantil. Os cargos eram subdivididos em berçarista, com conhecimentos e habilidades voltados ao desenvolvimento físico das crianças; recreacionista, especialistas em lazer para orientar á infância e professor polivalente que interajam com as crianças desde o nascimento.

Dessa forma, o modelo idealizado é traduzido em "tias" boas, pacientes, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição.

No entanto, essa concepção, baseada na feminização do magistério que atribuía atributos de gênero, ao magistério infantil vem se modificando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A LDBEN foi um marco importante para o campo educacional, na ótica de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas e mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específico, a formação docente dos profissionais da educação básica.

Ressalto os desafios inerentes ao exercício da profissão do educador e aponto alguns saberes necessários para o enfrentamento e superação das dificuldades, especificamente, na prática da educação infantil. Destaco a importância da arte e da ludicidade na formação e prática do educador, pois apresentam possibilidades de expressão e comunicação fundamentais para a relação educador/educando e, consequentemente, para o desenvolvimento de ambos. . (BACELAR, 2009, p.62)

Por outro lado, na atualidade, há certo consenso sobre a necessidade de formação, em nível superior, para os professores da Educação Infantil, pois o conhecimento, cada vez mais se torna complexo e diverso, demandando a necessidade de professores qualificados e competentes para atuarem em todos os níveis de ensino.

De acordo com Bacelar (2009, p.16),

Não nascemos sabendo fazer isso, o que implica que, para o educador, importa uma formação consistente, teórico-prática, para que possa expressar essa qualidade no seu cotidiano de trabalho educativo. O refinamento da sensibilidade não se fará somente de forma conceitual pela leitura de livros e diálogo sobre seus temas, --- com isso também, certamente ---, mas sobretudo por um treinamento cons-

tante e permanente de sua sensibilidade para "ver e ouvir" os gestos de seus educandos.

Podemos observar nos cursos de formação (Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil/2021) é que há uma grande preocupação em formar o educador pesquisador com posicionamento crítico. Diante de qualquer leitura e estudos voltados a diferentes abordagens possam refletir e discutir o que está sendo informado. Enfatizam também a importância do planejamento do seu trabalho, pois estabelecendo metas, estratégias não perdem o foco de seus objetivos. O planejamento aqui é entendido como instrumento orientador do trabalho docente, como norteador das intencionalidades das professoras e como possibilitador de proceder à ampliação e diversificação dos repertórios culturais das crianças.

Na formação de profissionais da educação infantil deveriam está presentes disciplinas de caráter lúdico, pois a formação do educador resultará em sua prática em sala de aula. Essas disciplinas ajudarão na formação e preparação dos educadores para trabalharem com crianças, assim: "o lúdico servirá de suporte na formação do educador, como objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-refelxão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis." (SANTOS, apud MATOS, 2013, p.8).

CAMPOS (1994) ressalta que a qualidade da formação oferecida atualmente merece total atenção. Estudos têm revelado que a formação do profissional da educação básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. A baixa remuneração e a pouca qualificação, estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação.

O que explica o baixo salário do professor é que, no Brasil, como em boa parte do mundo, o poder público é seu maior empregador e, portanto, a remuneração está intimamente ligada à receita pública per capita e à capacidade de mobilização desta categoria profissional. A remuneração depende, também, do prestígio da profissão, o que está intimamente ligado ao perfil do usuário. No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível, evitam matricular os filhos em escolas públicas. (PINTO, 2009, p.09)

No entanto, o que mais chama a atenção neste novo modelo de formação também é a exigência que o educador tenha originalidade, habilidades para realizar atividades variadas, que mantenha relações cordiais, acolhedoras e estimulantes com os seus alunos.

O papel do educador na educação lúdica

Embora, este trabalho seja o ideal a ser buscado, é difícil de ser atendida em curto prazo, principalmente, no campo da Educação Infantil que integra, há pouco tempo, a educação básica, no país. Mas isso não pode ser um impedimento para que o educador não renove sua prática.

O educador será um grande aliado da criança quando permite que as atividades propostas á elas sejam vivenciados em diferentes espaços da instituição. A escola deve ser um grande espaço de brincadeiras e vivencias uns com os outros, ampliando a cultura e o ajudando no desenvolvimento das crianças.

A instituição educacional, no caso, os institutos de formação de professores, deve, antes de tudo, respeitar o imaginar, o brincar de todo ser humano. Quando livres para criar, os indivíduos, segundo Win-nicott, veem, no estudo, um modo de exercitar o poder de invenção. Se, no entanto, o ambiente escolar não for aberto à brincadeira e à vivência da ludicidade, as aulas serão mais opressoras ou supostamente sérias, embotando o potencial criativo dos Estudantes. (LEAL, 2013, p.47)

Desde sua infância a criança é acompanhada pelo adulto e quando entra no sistema de ensino suas particularidades entram em conflito com o que é proposto por um novo adulto (até então desconhecido por ela). Novas regras, comportamentos, atitudes, gestos, entre outros, serão vivenciados pelas crianças no cotidiano escolar fazendo parte de sua jornada.

Para BACELAR (2009) "A ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros".

No estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra. (BACELAR, 2009, p.27)

O educador solicitado a cuidar ou a brincar com a criança deve ter um comportamento que condiz com a realização das brincadeiras. Ele deve estabelecer uma ordem ou regras para que não haja conflitos. Assim, deverá interferir nas brincadeiras quando necessário, não poderá interromper as brincadeiras com gritos e gestos indevidos, nunca deverá se mostrar impaciente ou ficar em constantes silêncios. O diálogo é importante para acrescentar o vocabulário e estimular a fala das crianças. O educador deve mostra-se atento, disposto, sensível e prestativo as solicitações das crianças, além de criar novas brincadeiras potencializando o brincar lúdico na educação infantil.

É preciso ampliar a nossa avaliação da importância de não somente propor atividades ditas lúdicas, mas, principalmente, permitir a vivência lúdica das crianças na Educação Infantil. Isso é uma necessidade para as crianças e se constitui em grande desafio para nós, educadores e educadoras, que lidamos, principal-

mente, com a faixa etária das crianças que ainda não falam. Isto porque este desafio exige, além de um conhecimento técnico especializado em relação a desenvolvimento infantil e ao processo de aprendizado, uma disponibilidade para a escuta sensível, uma observação mais cuidadosa das expressões psicocorporais, respondendo a elas também de modo cuidadoso. (BACELAR, 2009, p.31)

As brincadeiras devem se estender para além das salas de aula, explorando os espaços externos e até mesmo para dentro da comunidade, mostrando as crianças os riscos e perigos existentes em seu bairro e qual a melhor forma de lhe dar com estes, oferecendo-lhes alternativas de melhoria ou dando espaços para que elas mesmas digam o que fazer.

Na pós-modernidade a criança deixa de ser tabula vazia, de quem espera o adulto preencher seus vazios, e passa a ser co-construtor de conhecimentos, identidades e cultura, participando das tomadas de decisões democráticas contribuindo para os recursos e para as produções sociais.

A criança não precisa da autorização do educador para se opor a algo, pois desde o inicio de sua vida a criança é rica e engajada com o mundo para começar a aprender.

É possível colocar em relação tanto os saberes das crianças quanto os saberes dos adultos. Não se trata de uma pedagogia não diretiva, que supõe que o que as crianças precisam aprender já nasce com elas, que é inato a elas. Também não é o contrário, uma pedagogia diretiva, que percebe a criança como vazia, tabula rasa, cabendo ao adulto "preenchê-la" com os saberes já adquiridos por ele. (FOCHI, 2016, p.03)

O adulto muitas vezes solicitado a cuidar da criança cuida do seu próprio vir a ser, podendo até se sentir responsável pela vida da criança. Esta responsabilidade é transformada em cuidado preocupado de afastar tudo aquilo que atrapalha, abrindo um espaço para um caminho sem frustrações. Além de encontrar na criança suas limitações e possibilidades. A criança tem sua própria maneira de pensar, agir e vive o tempo todo exposto a riscos (que é natural do ser mortal). Assim, o educador responsável pela criança se adianta ao acontecimento, impedindo-as de correr maiores riscos, deve apenas proporcionar um olhar estimulador que acompanha a criança no seu desenvolvimento para a exploração do mundo.

As crianças podem internalizar o conhecimento ensinado por um momento, mas elas não são recipientes que meramente retêm o que é entornado em suas cabeças (KAMII, 2004 p.114).

Por isso, a criança pequena deve ser levada a sério. Ativa e competente, ela tem ideias e teorias que não só valem ser ouvida, como também merecem confiança e, quando for o caso questionamento e desafio.

Ela não existe apenas no lar da família, mas também nos ambientes mais amplos. Ela não é um inocente separado do mundo. Ao contrario disso, a criança pequena no mundo como ele é hoje, incorpora este mundo, é influenciado por ele, mas também o influencia e constroem significados a partir dele.

Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira. (BACELAR, 2009, p.28)

Assim, é de direito de cada criança expressar-se e de viver plenamente sua infância, considerando suas características, diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou contribuir para um melhor entendimento das práticas do profissional de educação infantil, bem como a formação permanente aliada ao papel do educador.

São diversos motivos pelos quais os educadores se sentem desmotivados e desvalorizados na área da educação, no entanto, não se devem utilizar quaisquer questões desse contexto como desculpa para não elaborar propostas ricas e que garantem os direitos básicos das crianças.

Notou-se que a falta de capacitação desse mesmo profissional influenciam e muito no agravo da excelência na educação infantil. O despreparo do professor, currículos pobres e sem intencionalidade, a desmotivação do profissional, o desinteresse da família, somam-se aos principais fatores dessa prática assistencialista.

A educação sendo direitos de todos e ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, precisa levar em conta essas dificuldades diversas, precisamos pensar no coletivo e individualmente, ter um pouco mais de humanização e saber observar as necessidades específicas de cada aluno.

Precisa-se de mais pesquisas, estatísticas, ações conjuntas e participativas, assim, construir cidadãos críticos e incluídos na sociedade.

Por último, o artigo apresenta a necessidade de continuar a pesquisa, são diversos assuntos dentro deste tema que podem ser desmembrados e merecem uma profunda reflexão.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil. 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

CAMPOS, Maria Malta et al. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional

de educação infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil, p. 32-42, 1994.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

LEAL, Luiz Antonio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria d'Avila. A ludicidade como princípio formativo. Interfaces Científicas-Educação, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013.

MATOS, Marcela Moura. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. Cairu em revista, v. 2, n. 2, p. 133-142, 2013.

FOCHI, Paulo. A didática dos campos de experiências. Revista Pátio, v. 49, 2016.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. Retratos da Escola, v. 3, n. 4, 2012.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

O LÚDICO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

ANDRÉIA RODRIGUES GOMES

RESUMO

O presente artigo se debruça sobre a atividade ludopedagógica e suas possibilidades de aplicação como ferramenta motivadora na aprendizagem para as crianças a partir do ambiente escolar. Tomando a concepção de infância com importância para o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, desde funções afetivas, cognitivas e sociais, destaca-se a atividade lúdica do brincar e jogar como elementos fundamentais para, interação, empatia e expressão onde a criança processa e reconstrói sua própria realidade. Nesse ínterim destaca-se o potencial pedagógico do lúdico para o aprendizado das crianças, bem como de ferramenta para sua superação, desenvolvendo a compreensão e ressignificação da realidade do universo infantil por meio de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Palavras Chave: Ludopedagogia. Criança. Lúdico. Motivador. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

A concepção de criança atualmente nos mostra a infância como construção social e as crianças como produtoras também de conhecimento, sendo a educação um ato de formação da criança para o futuro. A infância é um período diferenciado de desenvolvimento da criança, onde está sendo forjada sob a influência de diversos fatores que, conforme são vivenciados constroem o conhecimento de diversas áreas da sua via social, histórica, econômica, política, religiosa e cultural. Tais influências, externas e internas, podem interferir de forma positiva ou negativa em seu desenvolvimento de forma mais ampla.

Nessa interação com o meio e com os outros a criança aprende relações imbuídas de valores e crenças que vão transformando e moldando seu comportamento, construindo estruturas mentais de interpretação e permitindo que a criança desenvolva também sua autonomia própria, explorando o ambiente que a cerca, superando os desafios que se põem a sua frente e conquistando seu espaço enquanto ser social. Ou seja, o desenvolvimento da criança, é resultado da interação desta com os outros, com o ambiente e com a própria capacidade inata da criança de elaborar essas interações enquanto experiências e estruturas de interpretação da realidade que a cerca no cotidiano.

Para se desenvolver completamente, portanto, a criança deve ser capa de apreender e compreender o que se passa dentro e fora de si. Dentro deste processo de desenvolvimento, as transformações evidentemente ocorrem de forma lenta e gradual conforme a criança toma consciência de seu próprio corpo, do espaço, das relações sociais, das instituições que a cercam, e começa a se dar conta do que lhe ocorre em termos emocionais e cognitivos e se percebe como um ser inserido no mundo em que vive.

Neste caminho, o brincar toma lugar de destaque, na medida em que o ato de brincar é uma ação que tanto desenvolve as potencialidades humanas, como também trabalha suas limitações, sendo assim uma das mais importantes atividades humanas no desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas, cognitivas e mesmo físicas. Para além disso, o ato de brincar pode também ser visto como uma importante forma de expressão e comunicação da criança consigo mesmo, com o outro e com o meio, sendo portanto uma atividade que assume características específicas no contexto social, histórico e cultural de cada um. Conforme aponta Maluf

"é importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca" (2003, p. 20)".

Nessa perspectiva, compreende-se então que a criança, sendo um ser sociável, se relaciona com o mundo através do brincar de forma espontânea, e assim compreende a realidade que a cerca, por isso, quanto mais experiências e atividades lúdicas inseridas em seu cotidiano, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento trabalhado.

Assim, o presente artigo busca relacionar a importância do lúdico e do brincar na infância como ferramenta pedagógica permitindo o desenvolvimento completo da criança.

DESENVOLVIMENTO

Brincar faz parte da infância. Além de ser divertido, o lúdico na aprendizagem pode ajudar tanto no campo cognitivo, quanto no psicológico, social e afetivo. Isso proporciona alegria e satisfação. Brincando, a criança socializa melhor, exercita a imaginação e, através disso, pode externalizar suas angústias e dificuldades que não consegue expressar por palavras. São muitos os estudos e pesquisas que buscam demonstrar o quanto o lúdico ocupa um espaço destacado no desenvolvimento humano, desde o âmbito individual ao coletivo, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das relações sociais e culturais. Da mesma forma, tais estudos apontam também para a contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança e a formação de seus aspectos cognitivos, afetivos, social, éticos e estéticos, revelando a forma pela qual a criança organiza e constrói sua interpretação do mundo.

Nesse sentido, entende-se a importância da cultura lúdica como algo essencial ao processo formativo de todos, não sendo apenas "coisa de criança", mas uma dimensão cultural fundamental do ser humano, que permite o desenvolvimento da confiança em si mesmo, desenvolve a empatia com os outros, e amplia os processos de interação social, da liberdade e da independência, e por esse motivo, deve ser fomentado e incentivado por meio da educação:

> O ensino deve favorecer uma participação mais ativa por parte da criança no processo educativo. Deve-se estimular as atividades lúdicas como meio pedagógico que, junto com outras atividades, como as artísticas e musicais, ajudem a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os desafios na vida. Para qualquer aprendizagem, tão importante como adquirir, é sentir os conhecimentos [...]. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem, fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo (ORTIZ, 2005, p. 10).

Nesse mesmo sentido, concordamos também com Kishimoto ao afirmar que:

> Fatores como a definição do lugar que a criança ocupa num determinado contexto social, a identificação da forma de educação a que está submetida e o tipo de relações sociais que ela mantém com personagens do seu meio permitem a compreensão da imagem de criança e do comportamento do brincar. Ao analisar o cotidiano infantil, é preciso constatar as marcas da heterogeneidade e a presença de valores hierárquicos que dão sentido às imagens culturais da época. Tais imagens construídas por personagens que fazem parte desse contexto não decorrem de concepções psicológicas e científicas, mas muito mais de informações, valores e preconceitos oriundos da vida cotidiana (KISHIMOTO, 2003, p. 28).

Possibilitar a viabilidade de uma cultura lúdica, no entanto, requer um esforço coletivo, crítico, reflexivo e sensível aos choques e resistências que irá causar, por impactar estruturas sociais disciplinares historicamente construídas e estabelecidas, mas que traz também possibilidades de transformação da vida cotidiana e de construção de um diálogo aberto e multifacetado em meio às diversas culturas silenciadas ao longo da história.

Em um ambiente favorável, as crianças são capazes de construir e reconstruir seu conhecimento, suas habilidades, suas interações, nas relações que estabelecem com seu meio, inclusive com o ambiente escolar, e assim, as atividades lúdicas permitem que as crianças vivenciem situações imaginárias e realidades possíveis, manipulando, compreendendo, reelaborando e transformando a sua própria realidade.

Claro que para que isso se efetive nos ambientes pedagógicos, estes devem se tornar para a criança uma extensão de seu próprio lar, e os educadores deve ser suficientemente qualificados e capazes de viabilizar situações onde a aprendizagem se torne prazerosa e significativa para estas crianças, dando um direcionamento específico e estimulando as diversas áreas do conhecimento de uma maneira que se alie aos interesses da criança de forma espontânea, no sentido de formar um indivíduo que venha a se tornar um cidadão crítico e consciente, apto a viver em uma sociedade democrática, e capaz de se tornar um agente de transformação na sociedade em que vive, alinhado assim à concepção apresentada por Maluf:

> brincar é: comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo (MALUF, 2003, p. 17).

Entende-se, portanto, que trabalhar com o lúdico é positivo e necessário para a relação de ensino-aprendizagem, na medida em que o brincar pode ser instrumentalizado para despertar na criança o gosto e o desejo por aprender coisas novas. Ao mesmo tempo, o professor pode utilizar esses instrumentos também para prevenir, diagnosticar, mediar e intervir diretamente no desenvolvimento integral da criança, seguindo um planejamento pedagógico criterioso, aliando o lúdico a uma proposta de aprendizagem significativa.

Assim, abrem-se as possibilidades trazidas pela ludopedagogia, entendida aqui como estratégia e ação simultaneamente, implicando em formas de relação do sujeito com a realidade capazes de conduzir o desenvolvimento dos envolvidos no processo educativo de forma mais ampla, colocando o lúdico como forma de resgate e possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano de forma prazerosa dentro de um contexto pedagógico. O papel dos educadores portanto, torna-se de fundamental importância, pois são eles que darão o suporte necessário para esse desenvolvimento, estimulando a criança a transpor as etapas iniciais de sua vida com segurança e confiança.

O ensino lúdico pode ser dividido em algumas áreas, cada uma delas responsável pelo desenvolvimento de certas habilidades. Embora possam ser conhecidas por diferentes termos, as principais divisões são:

- área tecnológica: utilização de jogos e outras ferramentas inovadoras para o ensino;
- área da linguagem: utilização de trava-línguas e músicas, por exemplo, para o desenvolvimento da dicção e da eloquência na comunicação;
- área da imaginação: utilização de atividades que desenvolvam a imaginação e o faz de conta, habilidades essenciais para uma boa adequação não só na escola, mas também no mercado de trabalho;
- área da movimentação: utilização de brincadeiras que trabalhem as habilidades cognitivas e a coordenação motora simultaneamente, além de incentivar o aprendizado de conceitos como o trabalho em equipe.

Diante disso, vemos que há diversas formas de estimular os alunos com o ensino lúdico. Mas, afinal, quais são as melhores maneiras de colocar tais atividades em prática?

O ideal é sempre pensar em atividades que incluam todos os estudantes, fazendo com que participem, mesmo sendo em funções diferentes. A seguir, veremos algumas formas bem práticas:

- organizar apresentações de peças, sejam elas musicais ou não;
- realizar teatros de fantoche;
- estimular a prática de redações periódicas;
- fazer feiras de ciências;
- trabalhar com fotografias;
- utilizar trava-línguas;
- usar jogos eletrônicos em sala de aula;
- utilizar jogos como o jogo da memória.

A partir do uso periódico dessas estratégias, é possível estimular uma série de habilidades diferentes, fazendo com que o conhecimento seja muito melhor assimilado e possa realmente ser fixado. “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê- los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (Carlos Drummond de Andrade).

A importância de trabalhar de uma forma diferenciada, inserindo a criança em um espaço alegre e criativo, proporcionando a construção do conhecimento. Neste contexto, compreende-se que a ludicidade é uma ferramenta fundamental para estimular a construção do conhecimento humano. Percebe-se através de experiências em sala de aula, o quanto é importante a ludicidade na aplicação dos conteúdos, por ser uma maneira de fazer com que os alunos exponham suas ideias e construam o seu conhecimento de acordo a proposta pedagógica.

Nas brincadeiras a criança, através de sua imaginação compartilha sentimentos e emoções, aonde vai amadurecendo seus conhecimentos desenvolvendo raciocínio lógico, espírito de confiança, concentração, atenção, cooperação e socialização entre as pessoas que compartilham com ela o seu viver, as brincadeiras são o primeiro recurso de aprendizagem.

Muitas vezes nos deparamos com crianças, realizando atividades, que fará dela uma criança feliz, realizada, com prazer sem medo, com alegria se associando a algo que lhe trará retorno. Posteriormente, pois suas manifestações serão tantas que deverá vir sempre acompanhadas de mais perguntas de que esperar mais respostas. Neste trabalho de perguntas sem respostas nunca o professor pode dizer que não sabe mais sim buscar algo que vem de encontro à necessidade da criança e responder, a brincadeira vem sempre acompanhada de uma diversão por isto e fácil de entender.

A aprendizagem é o processo através, do qual a criança se a própria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que seu grupo social pertence. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com adultos e com outras crianças mais experientes. (Livro Psicologia da Educação: Claudia Davis e Zilma de Oliveira, pg. 20)

O lúdico, (brincar, jogar) sempre fez parte de nossa história. Desde as épocas da pré história era considerado algo natural para o ser humano. No Egito e na Grécia toda a família brincava ensinando a arte e os deveres para as crianças. Platão já mostrava a importância dos jogos para a aprendizagem (principalmente na matemática). Todavia, foi lhe dado maior importância a partir do surgimento do Renascimento.Segundo Kishimoto (1999, p. 28):

O jogo serviu para divulgar princípios éticos, morais, conteúdos de historia e geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de ‘compulsão lúdica’ O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao entender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

A ludopedagogia é vista como uma técnica pedagógica que permite ao educador a avaliação neuropsicopedagógica das crianças por meio de atividades simbólicas que possibilitam a identificação de seus principais problemas de aprendizagem. Adaptada ao tratamento infantil por meio de jogos e brincadeiras, essa técnica ajuda a criança a expressar seus conflitos e dificuldades, ajudando para que consiga alcançar uma maior integração e adaptação social, seja na escola, na família e na sociedade de forma mais ampla, dando à criança a capacidade de projetar através da atividade lúdica conflitos que ela não é capaz de verbali-

zar adequadamente, como afirma Takaki:

O ser humano é naturalmente lúdico, porém é na infância em que esse aspecto fica em maior evidência, no contexto educacional, como recurso pedagógico, se desenvolve a partir da criatividade do professor, que na medida em que se aproxima de seu aluno, descobre que o lúdico é também uma linguagem por meio da qual consegue estabelecer uma comunicação com a totalidade da criança (TAKAKI, 2015, p. 12).

Assim, a ludopedagogia aparece como uma maneira de trabalhar os medos e a confiança da criança de forma a promover sua reinserção nos meios em que vive e encontrar um equilíbrio de seu estado psíquico e emocional, já que o próprio brincar estimula e favorece que a criança verbalize ou expresse de alguma outra forma o seu mundo interior e a sua interpretação do que acontece à sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos mostrar, através deste artigo, a importância do Lúdico na escola, como suporte para o professor e agente facilitador da aprendizagem pelo aluno.Seja através de jogos, brincadeiras , brinquedos e musicalidade, este recurso proporciona um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. É fundamental o papel do educador como mediador de todo esse processo.

O uso de atividades lúdicas na pedagogia deve ser considerada uma técnica de grande valor para que as crianças expressem sua visão de mundo, possibilitando ao educador identificar as emoções e também as dificuldades cognitivas e obstáculos no processo de aprendizagem das crianças, criando no espaço escolar um ambiente mais acolhedor e empático entre todos os envolvidos.

Pode-se dizer que a função da ludopedagogia é a de criar o espaço onde a criança pode expressar seu universo e suas vivências por meio de atividades simbólicas que entrelaçam a vida real e a fantasia. Essa técnica possibilita a compreensão da criança enquanto sujeito de forma integral, identificando como ela aprende, como expressa seus comportamentos e emoções, e como lida com uma situação traumática vivida, permitindo e estimulando a expressão da criança por meio das atividades pedagógicas.

Assim, compreende-se a ludopedagogia como uma ferramenta indispensável na avaliação neuropsicopedagógica de crianças e adolescentes, onde o lúdico representa a criatividade, a motivação, a interação e a socialização, todos elementos fundamentais para o desenvolvimento integral e saudável do sujeito, em termos pedagógicos, afetivos e cognitivos.

REFERÊNCIAS

Educação: Claudia Davis e Zilma de Oliveira, p. 20) Educação Infantil Volume 2: 1998.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira

Thomson Learning, 2002;

GUSSO, S.F.K.; SCHUATZ, M.A. A criança e o lúdico: a importância do brincar. Revista Digital: PUCPR: Curitiba, 2010.

HUIZINGA, J. Homo ludens. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. História da Educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

MALUF, A. C. M. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

MARKHAM, U. Traumas de Infância - Esclarecendo suas Dúvidas. 1ª Ed. São Paulo: Agora, 2000. 144p.

MEIRELES, I. O.; ROSA, B. M. H.; TAKAKI, R. T. P. A ludoterapia como um

recurso neuropsicopedagógico com crianças em estado pós-trauma. In: Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 215-224, nov. 2017/fev. 2018.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, R. S. Ludicidade, infância e Educação: Uma abordagem histórica e cultural. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 64, p. 170-190, set. 2015.

PORTER, R. GALLAGER, P. THOMPSOM, J. Neurocognitive impairment in drugfree patients with major depressive disorder. Br psychiatry [Research support non U.S Gov't, 2003.

TAKAKI, R, ROJAS, J. AMARAL, K. A literatura infantil como linguagem simbólica para o professor: um olhar em fenomenologia. Acesso em: 12/02/2018. Disponível < http://www.omepms.org.br/publicacoes/25/Art%20(50).pdf>

“IN” DIFERENÇAS

UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

ANDREIA SANTANA FERIGATI

RESUMO

O presente artigo se propõe a reflexão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira. Levantaremos, pois, algumas discussões sobre o trabalho com a temática étnico-racial, bem como sobre as políticas públicas neste setor de modo a contribuir para a garantia do direito à igualdade de condições de vida e cidadania a todos os brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Étnico-racial; Diversidade; Respeito; Diferenças.

ABSTRACT

The present article proposes the reflection on the Nacional Curricula Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture. We will therefore reise some discussions about the work with ethnic-racial issues as well as public policies in this sector in order to contribute to the guarantee of the right to equal living conditions and citizenship for all Brazilians.

KEYWORDS: Ethnic-racial; Diversity; Respect; Differences.

1 INTRODUÇÃO

In: preposição pertencente à língua inglesa que significa em (dentro - indicando lugar) na língua portuguesa. Estar dentro de algo requer a atitude de entrar e a vontade de permitir-se penetrar este, chegar ao seu íntimo, entendê-lo. O termo “In” diferenças foi utilizado no título deste artigo, pois inobstante o trabalho com a temática étnico-racial seja relevante para a sociedade contemporânea, esta, em geral, ainda não se permitiu penetrar efetivamente a temática a ponto de compreendê-la de tal modo que muitas das atitudes de discriminação e preconceito vistas diariamente nos mais variados espaços sociais, se tornem nulas.

E como tratar de um tema tão contundente sem antes compreendê-lo? Como compreendê-lo sem penetrá-lo? Parece fácil trabalhar tal tema, mas o é complexo, e não podemos fazê-lo sem antes penetrarmos nas questões que o cercam, sem conhecermos e reconhecermos a diversidade histórica e cultural existente em nosso país ou incidiremos no erro de tratar as relações étnico-raciais de maneira superficial e continuarmos reproduzindo preconceitos sejam eles velados ou declarados.

Existe uma preocupação mundial com a temática e legislações diversas que tratam da igualdade entre os povos e da diversidade dos mesmos, mas é preciso ainda debatermos o tema, mostrarmos as práticas exitosas no campo das ações étnico-raciais e fomentarmos ações a favor do reconhecimento das diferenças étnico-raciais. Muito já foi feito, mas há ainda muito a se fazer. Desde 1948 o combate à discriminação racial e à violência étnica têm sido objetos de várias convenções, declarações e conferências das Nações Unidas. A Conferência Mundial contra o Racismo, por exemplo, é o título de vários eventos internacionais organizados pela UNESCO para combater o racismo em suas várias formas.

Para tanto nosso objeto de pesquisa serão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira (DCN), por tratar-se de uma Política Curricular que visa atender aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Avaliaremos tal documento tentando atrelá-lo ao contexto atual de trabalho com a temática, discutindo possibilidades de otimização deste, bem como de elaboração de políticas públicas que assegurem efetivamente o que sugerem as diretrizes, ou seja, que garantam o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como confirmem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

É necessário permitirmo-nos penetrar nas diferenças culturais e históricas do nosso povo, chegar ao interior delas para, enfim, compreendê-las, afinal é nas diferenças que nos percebemos iguais na essência e reconhecemos as inúmeras personalidades humanas e os diferentes valores sociais e culturais aos quais cada povo se adapta desde pequeno. Citarei, por hora, a frase não de um teórico, mas ainda sim de alguém que se preocupou em resgatar a dignidade de pessoas oprimidas e que penso acertada para refletirmos antes de nos aprofundarmos na discussão que seguirá: “Na essência somos iguais, nas diferenças nos respeitamos”. (Santo Agostinho)

2 DESENVOLVIMENTO

Partindo do ano de 1948, quando o combate à discriminação racial e à violência étnica já era objeto de convenções, declarações e conferências das Nações Unidas, podemos citar pelo menos cinco conferências que foram realizadas até os dias atuais nos respectivos anos: em 1978, 1983, 2003, 2009 e 2013, isto nos leva a pensar que embora o tema étnico-racial nos pareça um problema da civilização moderna, não o é, ou seja, há pelo menos 67 anos a ONU trabalha em prol do combate ao preconceito e a discriminação entre os povos.

Dentre as conferencias referidas, no ano de 2013, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo houve a 1ª Conferência de Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo como tema a implantação da Lei 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

O objetivo da conferência foi discutir os avanços e dificuldades na implantação da lei ora citada, já que seus efeitos não eram percebidos no dia a dia das escolas, levantar sugestões de como enraizar a prática do ensino da história do negro e o respeito às diversas culturas, como a indígena, por exemplo, bem como de integrar experiências isoladas sobre o tema em questão.

Na conferência deputados e representantes de diversas instituições que trabalham com a questão étnico-racial debateram assuntos relevantes, dentre os quais: a necessidade de propiciar efetivamente aos alunos o conhecimento de suas origens, valorizando o negro e sua história na formação do povo brasileiro e de implantar políticas públicas inclusivas para tanto.

Ademais foi abordada a questão da ampliação de cursos de formação para o professor e das condições necessárias para que este pudesse exercer seu papel de educador, sua valorização como profissional, além da necessidade de material didático adequado e estímulo ao educando, visto que todas essas questões implicariam no fato de que o tema étnico-racial estivesse presente na sala de aula, não só como conteúdo programático, mas como atitude de respeito aos colegas e professores.

Não há olvidar-se que de lá pra cá pouco se avançou e que a questão étnico- racial representa uma problemática em evidência no cotidiano social atual, além disso, sua abrangência se dá tanto em nível global quanto local, daí a necessidade de educar para as relações étnico-raciais. Neste ponto, segundo as DCN:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Podemos, portanto dizer que cabe à escola contribuir para a construção de

uma sociedade mais humana, que respeite as diferenças, por conta do seu potencial transformador e cabe ainda a ela a tarefa de educar para as relações étnico-raciais. Daí o ensino étnico racial torna-se um dos principais desafios da escola contemporânea, pois apesar do exposto na Lei 10639/03 que alterou a Lei no 9.394/96, bem como do exposto na lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aprovado em 10/03/2004, devemos refletir a cerca do que foi feito até hoje em relação a esse tipo de ensino e do que ainda precisa ser feito em relação à atuação dos educadores e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, bem como sobre o que foi feito até agora em relação às políticas públicas inclusivas no decorrer desses quatorze anos de existência da lei 10.639/03, que alterou a LDB e deu origem as DCN, visando uma reestruturação na educação brasileira e no projeto de sociedade que temos hoje. Como declara a secretaria do Grupo de Trabalhos Negros: História, Cultura e Sociedade – ANPUH/RS: “Não basta promulgar uma lei; precisa mudar a mente das pessoas e seus posicionamentos”.

Podemos então dizer que todo o aparato legislativo que temos hoje evidencia um grande passo para combater o racismo nas suas diversas formas como já previa a ONU desde 1948, mas que isso não deve se limitar apenas a inclusão do que descrevem tais documentos no currículo escolar, precisamos ainda fazer com que as leis saiam do papel e se efetivem no meio social, incentivando atitudes de respeito e valorização da diversidade. Eis o cumprimento da tarefa de reeducar para as relações étnico-raciais.

Existem ainda hoje tensões no ambiente escolar geradas por questões étnico-raciais que exigem uma tomada de decisão por parte dos educadores. Coisas que parecem corriqueiras não podem passar despercebidas, tais como, crianças que se negam a dar a mão a outras por causa da cor de sua pele, ou que usam algumas falas preconceituosas como: “chuta que é macumba”, “isso é coisa de preto” ou mesmo xingam um colega de “macaco”, etc. As falas ou atitudes citadas estão presentes na cultura escolar brasileira e precisam ser coibidas, pois os reflexos de uma educação preconceituosa e discriminatória já são percebidos dentro e fora das escolas em atitudes de competição, agressão e violência. As DCN propõem:

... divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos

orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Neste ponto as DCN nos fazem pensar a respeito da pluralidade da população brasileira e do papel da escola diante da temática, posto que esta ainda se paute em uma pedagogia que não considera as diferenças. A escola se abriu para todos de direito, mas não de fato, uma vez que não leva em conta as diversidades existentes em seu ambiente, pois muitas de suas práticas pedagógicas ainda se voltam para uma parcela pequena da população, aquela que goza de maior prestígio social, MacDonald (2006, p.50) afirma que embora os cidadãos sejam iguais com base nas determinações legais do Estado, podem ser desiguais, seguindo a lógica liberal. Conforme as DCN:

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

O privilégio e a valorização das raízes europeias deram origem ao currículo escolar monocultural que temos hoje na maioria das escolas, ou seja, a diversidade cultural existente no Brasil é ocultada e isso tem reproduzido entre, índios, negros e asiáticos o sentimento de não pertencerem à sociedade. Trata-se de uma visão de mundo que se baseia em uma única raiz étnico-racial e que se torna incapaz de perceber outras vozes e imagens ausentes dos currículos escolares. Tal currículo precisa ser reestruturado, seguindo as DCN, de modo a dialogar com todas as culturas que o rodeia. Isto significa reconhecer que o Brasil é o maior país da América do Sul e o quinto maior do mundo em área territorial, além de ser uma das nações mais multicultural e etnicamente diversa do mundo.

Sua população é o resultado da mistura cultural de grupos de imigrantes vindos de diferentes países, diferentes continentes, são, pois, inúmeras raças que formam um povo culturalmente rico e as DCN tratam do reconhecimento de toda

essa diversidade priorizando a inclusão do estudo da história da Africa e dos africanos por considerar a relevância do povo negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do brasil.

É válido salientar que a palavra de ordem aqui é reconhecer a contribuição deste povo, não se trata, pois de uma questão de benemerência e liberalidade de quem o faz, não se deve esperar agradecimento por tal atitude ou ter a pretensão de que o povo negro se sinta em dívida pelos benefícios recebidos. Conforme (CONCIENTIZACIÓN, 1973) Tais sentimentos e atitudes levam a considerar os atuais marginalizados pela sociedade, como o foram colonizados e escravizados, "potenciais inimigos que precisam ser vigiados." Logo, uma educação que reconhece a diversidade étnico-racial respeita as diferenças e contribuições de cada povo sem pretender deixar implícita a ideia de que a benemerência de um determinado povo seja a responsável pelo progresso de outro.

As DCN são, pois, uma medida afirmativa que visa a ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos sofridos sob o regime escravista, das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população brasileira e da manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, na pós-abolição.

Ademais, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparação como esta, conforme o disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. O incentivo a este tipo de política romperá com o sistema meritocrático fundado em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

É mister dizer que tais políticas devem ter como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Tais questões são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos.

A qualificação do professor é, pois, muito importante e deve se dar por meio de sua formação contínua, afinal a escola ainda é o único lugar onde as camadas populares têm acesso ao conhecimento científico e artístico do saber sistematizado e elaborado, do qual muitos são excluídos. Tal formação deve qualificar o professor para perceber a necessidade de uma escola inclusiva que compreende e respeita o jeito de ser de cada indivíduo e cada grupo social, preserva os valores básicos da nossa sociedade e reconhece a alteridade e o direito à diferença dos grupos minoritários.

O espaço escolar deve ser marcado por uma realidade plural, respeitando as diversas concepções, os diversos sujeitos, contextos e práticas, privilegiando o diálogo e as interações interpessoais, reproduzidas em atitudes de respeito à diversidade, valorizando a cultura local e a linguagem como parte dela, sem desconsiderar os fenômenos culturais como construções históricas e sociais que envolvem relações de poder.

Para tanto a escola deve ainda se tornar um espaço de negociação permanente, onde o professor ocupará o lugar de ator principal, tendo como papel examinar as práticas culturais do ponto de vista histórico e social, bem como levar seu aluno a perceber a escola como uma instituição social formada por sujeitos socioculturais e, sendo assim, um espaço da diversidade cultural, onde não deve haver divergências veladas ou ignoradas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inobstante a igualdade entre os povos seja prevista de diversas maneiras por meio dos mais variados referenciais, quais sejam: a Constituição Federal, as Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros, algumas situações de preconceito e discriminação nos levam a perceber que ainda não se criou de fato uma cultura de respeito às diferenças e de tratamento igualitário entre os povos. Por esse motivo a

diversidade étnico-racial deve ser um tema bastante debatido nas escolas e no meio acadêmico em geral.

O reconhecimento da diversidade funciona como um estímulo para pensarmos diferente e isso nos possibilita viver melhor, afinal, cada qual é especial ao seu modo e todos somos diferentes uns dos outros, ainda que pertençamos ao mesmo grupo etnico-racial, além disso, são os processos históricos - culturais que caracterizam ou fazem com que determinado povo tenha costumes e valores diferentes de outros e vale lembrar que nenhuma pessoa nasce preconceituosa ou resistente às diferenças étnico-raciais, mas a maneira como ela aprende a perceber e julgar tais diferenças é que a fará respeitar ou desprezar o outro.

Daí a importância da educação para as relações étnico-raciais, o caráter transformador da escola nos permitirá termos uma sociedade mais justa no futuro e os professores são nossos parceiros nesta empreitada, afinal, gestores, alunos, educadores, e a comunidades em geral, ou seja, TODOS, somos corresponsáveis por validar os princípios da justiça social que devem guiar a vida em comunidade, desde a infância. Isso significa respeitar e compreender as diferenças para viabilizar ações respeitosas e igualitárias. A educação para a diversidade étnico-racial é um grande desafio, mas abrirá as portas para novos estímulos, vivências e descobertas.

Penetremos nas diferenças, conheçamos melhor o outro, ou nos coloquemos no lugar dele, isso nos permitirá acabar com "pré – conceitos", ou seja: conceitos preestabelecidos a respeito de grupos sociais diferentes dos nossos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH et al. Racismo no Brasil. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 45-52.

BHABHA, Homi. A outra questão: o estereotipo, a descriminação e o discurso do colonialismo. In. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. http://www. senado.gov. br/sf/legislacao/const/

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.<www.mec.gov.br/cne>.

. Resolução CNE/CP 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro- brasileira e africana. Brasília, 2004b. <www.mec.gov.br/cne>.

CONSCIENTIZACIÓN. Educación Hoy – Colección Perspectivas Latinoamerica- nas. 2. ed. Bogotá, 1973.

DEMO, Pedro. "Focalização" de políticas sociais Debate perdido, mais perdido que a "agenda perdida". In. Revista social & sociedade. São Paulo, Cortez Editora, Ano 24, 2003.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In. SANTOS,R.E.& LOBATO,F. (orgs.) Ações Afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, José de Sousa Miguel. A formação intercultural dos professores. In.OLIVEIRA, Dalila Andrade, (org.) Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACDONALD, Michael. Why race matters in South Africa. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

OLIVEIRA, E. de. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. Revista Espaço Acadêmico, ano 1, nº07, dez. 2001. Disponível em: htt p://www. espaçoacademico.com. br/007/07/oliveira.htm - acessado em 19/10/ 2009.

SILVA, Petronilha B. G. e. Diversidade étnico-racial e currículos escolares – dilemas e possibilidades. Cadernos CEDES, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993.

. Cidadania e educação no Brasil: a contribuição dos que lutam por cidadania e reconhecimento. São Carlos, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar, 2002. In: BILLAGIO CITIZENSHIP EDUCATION AND DIVERSITY

CONFERENCE, Institut of Multiculturalism da Washingthon University, Rochefeller Fondation, Bellagio, Itália, 2002.

SILVA, Petronilha B. G. e. Citizenship and education in Brazi. In: BANKS, James. Diversity, Citizenship and Education. San Francisco: Jossy-Bass, 2004. p.185-218.

SILVA, Petronilha B. G. e; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos, M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais. São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006.

A IMPORTANCIA DE PROGRAMAS DE EXERCÍCIOS FÍSICOS E DA PSICOMOTRICIDADE: QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE

ANDRÉIA SANTANA FERIGATI

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a prática e programas de exercícios físicos para a terceira idade. Tem como objetivo, compreender a partir de alguns princípios do treinamento, como o da individualidade biológica e especificidade: O objetivo deste estudo é apresentar características gerais da prática de exercícios e, especialmente, salientar aspectos práticos do tratamento na qualidade de vida do idoso e de ampla aplicação, além da importância da prevenção e formas práticas de realizá-la para prevenção do sedentarismo. Em função da violência e estresse nos grandes centros, os idosos são cada vez mais são atingidos pelas informações e facilidades da mídia e da tecnologia. A falta de informação é comprovadamente uma das questões que inicia e/ou mantém a presença do sedentarismo, assim como o consumo de alimentos não-saudáveis. O método que utilizamos foi verificar a influência da mídia, equipamentos eletrônicos e o meio em que vivem. Conciliando atividade física para o combate ao sedentarismo e orientação de profissionais no que tange à utilização da mídia e de equipamentos eletrônicos, pode-se prevenir e/ou combater o sedentarismo.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de vida; Sedentarismo; Alimentação saudável; Tecnologia.

ABSTRACT

This research has as its theme the practice and physical exercise programs for the elderly. It aims to understand from some training principles, such as biological individuality and specificity: The objective of this study is to present general characteristics of the practice of exercises and, especially, to highlight practical aspects of the treatment in the quality of life of the elderly and wide application, in addition to the importance of prevention and practical ways of doing it to prevent sedentary lifestyle. Due to the violence and stress in large centers, the elderly are increasingly affected by the information and facilities of the media and technology. The lack of information is proven to be one of the issues that initiates and / or maintains the presence of a sedentary lifestyle, as well as the consumption of unhealthy foods. The method we used was to check the influence of the media, electronic equipment and the environment in which they live. Reconciling physical activity to combat physical inactivity and guidance from professionals regarding the use of media and electronic equipment, it is possible to prevent and / or combat physical inactivity.

KEYWORDS: Quality of life; Sedentary lifestyle; Healthy eating; Technology.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é o responsável por algumas alterações fisiológicas no sistema neuromuscular que levam a uma redução da força muscular (FM) e consequentemente a diminuição das suas funções básicas, aumentando, assim, a perda da densidade óssea mineral e o número de quedas e fraturas ósseas. Desta forma, é de suma importância que os idosos pratiquem atividade física para aprimorar a força e a resistência do músculo esquelético.

O profissional de Educação Física, neste quadro entra para produzir um efeito principalmente no sentido de Gasto x Consumo. O consumo quando não utilizado cria uma reserva que possivelmente tende a se armazenar em forma de gordura, que por sua vez ao armazenar mais criara outros monstros como a dificuldade respiratória, a dificuldade cardíaca, a diabetes entre outras.

Quando nos exercitamos e aí entra a Educação Física produzimos um efeito cascata que ao gastar mais energia, faz com que todos os órgãos do corpo produzam o efeito de melhoras no processo como apresentado no segundo parágrafo deste texto. Não obstante cabe a esta área conscientizar, além de acompanhar os vários grupos, sistematizando o treino e acompanhando os sujeitos que estão realizando as atividades, bem como acompanhar as pesquisas que inovam as formas de exercícios, bem como os efeitos que estes estão surtindo sobre os indivíduos.

É importante também que esta área de conhecimento tão relevante, leve em conta ao fazer uma bateria de treinos e exercícios se debruce sobre a aptidão de cada indivíduo, levando em consideração o seu prazer, pois esse é um fator importante na continuidade do programa de prática de exercícios.

Também é de extrema importância relatarmos que as pessoas inseridas nestes programas tendem a melhorar a sua alimentação, além de ter mais gostos por realizar atividades que antes faziam de transporte, realizarem caminhando ou mesmo correndo, o que é um importante elemento na questão de gasto de energia.

Por fim queremos salientar que essa área de conhecimento é um fator essencial na luta contra vários males da vida moderna e entre elas a obesidade.

Em relação à atividade física, geralmente a criança obesa é pouco hábil no esporte, não se destacando.

Para a atividade física sistemática, deve-se realizar uma avaliação clínica criteriosa. No entanto, a ginástica formal, feita em academia, a menos que muito apreciada pelo sujeito,

dificilmente é tolerada por um longo período, porque é um processo repetitivo, pouco lúdico e artificial no sentido de que os movimentos realizados não fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas.

Além disso, existe a dificuldade dos pais e/ou responsáveis de levarem as crianças em atividades sistemáticas, tanto pelo custo, como pelo deslocamento. Portanto, devem-se ter idéias criativas para aumentar a atividade física, como descer escadas do edifício onde mora, jogar balão, pular corda, caminhar na quadra, além de ajudar nas lidas domésticas (RECH & SIQUEIRA, 2010).

O sedentarismo tem um impacto na saúde, podendo causar várias doenças. A obesidade precisa ser tratada como problema de saúde pública. A prática regular de exercícios físicos é um importante fator de saúde, tornando-se um bom controle e prevenção da obesidade.

Através deste trabalho foi possível observar a relevância da atividade física para promoção da melhoria da saúde e controle do peso corporal na terceira idade.

É importante sempre ressaltar que para reduzir o peso corporal é imprescindível mudar o estilo de vida progressivamente, e principalmente é um processo que requer muita determinação.

No estudo feito pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), uma parceria entre o Ministério da Saúde e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relatou que os idosos brasileiros têm elevada prevalência de comportamento sedentário. A quantidade de idosos que relataram assistir a duas horas diárias de televisão ou mais tem a proporção maior do que praticam 300 minutos de atividades físicas por semana. Para promover a atividade física e a saúde entre os idosos será preciso mudanças de comportamentos de vida deles.

Compreender a partir de alguns princípios do treinamento, como o da individualidade biológica e especificidade, os benefícios que a prática da atividade física regular e adequada pode trazer para o dia a dia dos idosos, possibilitando uma melhor qualidade de vida e maior interações sociais. A manutenção da capacidade funcional e da autonomia física durante o processo de envelhecimento

Antes que o idoso comece a praticar qualquer atividade física, é necessário dirigir-se à procura de um médico e um profissional de educação física para obter informações sobre as melhores atividades para serem desenvolvidas, onde, será realizada uma anamnese e consequentemente alguns exames para identificar qualquer problema ou doenças crônicas. Dessa forma, será possível identificar quais são as principais limitações que possam desabilitar o idoso, comprometendo sua utonomia e independência.

1. DESENVOLVIMENTO

Acredito que devemos mudar nosso pensamento e a nossa cultura social em relação ao esporte.

Como querer implantar esporte de rendimento numa população como a brasileira, onde a maioria da população é pobre e se alimenta mal? Alguns podem até dizer que isso é possível para os que têm condições. Então, nesta perspectiva, o esporte se tornará excludente.

Devemos fornecer esporte para a população, primeiramente, como promoção da saúde e do bem-estar, como uma cultura de lazer. Posteriormente, poderemos pegar as pessoas que realmente querem e/ou se destaquem para treiná-las e para competirem. Por que devemos, necessariamente, desde a infância, treinar as pessoas para competir? Esse pensamento é apenas cultural!

O Brasil é o segundo país do mundo em cirurgia de redução de estômago (perde apenas para os EUA), isso deve-se ao fato do número de obesos estar crescendo rapidamente. Por que não aproveitamos os benefícios da atividade física para a melhoria da saúde dessas pessoas? Ou para qualquer outro tipo de doença?

A maioria da sociedade certamente não tem capacidade para entender e refletir sobre estas questões filosóficas envolvendo o esporte e sua relação com o mundo. Então a responsabilidade desse feito é e recai sobre os professores.

Estes sim, têm, ou pelo menos deveriam ter, uma formação acadêmica de qualidade e crítica onde fossem capazes de entender esta e outras realidades e propor mudanças, entendendo o esporte como fenômeno sociocultural e sua relação com os aspectos econômicos, políticos e sociais. E por que isso não acontece?

Por qual motivo, com todos esses problemas, continuamos a investir e admirar uma cultura esportiva apenas voltada para o rendimento e a competição? Vamos apenas afirmar que o esporte é um fator de inclusão social e ficarmos apenas no discurso? Até quando vamos ficar com o enredo pronto e o discurso vago de que o esporte serve para melhoria da qualidade de vida, do bem-estar, redução do stress etc., etc., etc., etc.? Vamos continuar assim, sem fazer nada e fazendo de conta que não temos gravíssimos problemas sociais? Por que vamos continuar a sermos hipócritas e falar sobre uma Educação Física enquanto fazemos outra completamente diferente?

Antes de tudo, é preciso que tenhamos pensamento crítico, que saibamos enxergar a realidade de maneira global e os vários aspectos que a influenciam. Sei que esse tema é amplo e não se esgota aqui, é preciso muitas reflexões e estudos sobre a área e, principalmente, é preciso que, nós professores, reflitamos em qual sociedade estamos inseridos e que sociedade queremos construir (ou reconstruir).

De acordo com o artigo 6º do código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, parágrafo III, é dever do jornalista, divulgar os fatos e as informações de interesse público.

Com base nisso, convém questionar:

será que o jornalismo brasileiro tem correspondido a esse dever no que concerne a temáticas relacionadas ao esporte? Tem-se dado prioridade à divulgação de projetos que promovem a inclusão social, saúde e educação pelo esporte? Infelizmente, constata-se uma ênfase muito maior, principalmente por parte do Jornalismo Esportivo, em específico, na espetacularização do esporte. Muitas vezes, as práticas relacionadas à área da Educação Física são esvaziadas de seu valor enquanto ferramenta de promoção da saúde, diminuição da vulnerabilidade social e estabelecimento de sociabilidades.

2. 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, via-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).

Já na Grécia antiguidade, se encontra referência sobre o assunto, pois o corpo humano foi algo sempre valorizado, onde que na cultura grega, valorizava-se o culto ao esplendor físico, pois diziam que o corpo expressava a beleza da alma, e que a saúde do corpo era uma virtude.

Nesta época enfocava-se o dualismo corpo alma, estudavam-se o movimento juntamente com as emoções, que não mais podiam ser negadas, sendo que a força do homem estava no controle de suas emoções. Platão, filósofo desta época, afirmava um dualismo radical dentro do ser humano, existindo duas realidades, onde o homem é alma e corpo, apresentando assim a dicotomia entre a psicomotricidade, sendo que a alma que domina, é o princípio e a finalidade, tornando-se a parte principal. Fonseca coloca que Descarte afirma em sua obra está dualidade corpo e alma, onde o corpo tem vida própria, mas que este é influenciado pelas paixões (FONSECA 1993, FERREIRA 2000).

Aristóteles (384-322 a.C.) tinha uma concepção sobre o dualismo corpo alma: uma certa quantidade de matéria (seu corpo), moldado numa forma (sua alma). Fonseca (1993) relata que o corpo é considerado um objeto do homem desde Aristóteles, e só com Descarte que se separou um corpo assimilado a um objeto mensurável de um Eu conhecedor, reduzido a um pensamento consciente (COSTE, 1992; MELLO, 1987).

O desenvolvimento motor em sua história passa por várias fases, sendo que a primeira se assenta essencialmente em duas grandes preocupações, ou seja, como se manifesta o desenvolvimento humano e por que razão ocorre desta forma. Este período foi de observação descritiva, enriquecido pela teoria evolucionista de Darwin de 1959, proporcionando novos campos de estudo nas décadas seguintes, e proporcionando também novas visões sobre o assunto, principalmente sobre os determinismos genéticos, que passa a ser entendido como um processo adaptativo, gerando conflitos entre os maturacionistas e behavioristas (FONSECA, 1995; LE CAMUS, 1986).

No período maturacionalista, datado dos anos 30 entre 1928-1946, teve início os primeiros estudos onde os componentes motores passaram a ser destacado, podendo ser considerada esta segunda fase como o começo da generalização de testes, exames e provas com a finalidade de avaliar, entre outros aspectos, as condutas motoras reunindo-se à sua volta médicos, psicólogos, educadores e especialistas em motricidade humana.

No decorrer do ano de 1900, Wernick utiliza pela primeira vez o termo psicomotricidade seguido em 1907 por Dupré, que procurava entender a causa de perturbações motoras e buscava explicar a relação entre os sintomas e a localização cerebral, onde coloca o termo psicomotricidade fazendo uma relação entre o movimento, o pensamento e a afetividade. Posteriormente, inúmeros outros pesquisadores realizaram importantes estudos que se refletem até os momentos atuais no âmbito da Psicomotricidade (MELLO, 1987).

A primeira fase do estudo sobre a psicomotricidade fixou-se em apenas pesquisa teórica, sobretudo no desenvolvimento motor da criança, depois se aprofundou e evolui no estudo da relação entre atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança, seguindo-se os estudos sobre o desenvolvimento de habilidade manual e aptidão motora em função da idade.

Observa-se que somente a partir das pesquisas de Dupré, é que surgiram os primeiros trabalhos sobre movimento corporal, sendo estes baseados em estudos clínicos, definindo-se assim, de forma rigorosa a debilidade e a instabilidade motora, isolando perturbações como tiques, as sencinesias e as paratonias. Após Dupré utilizar este termo, o primeiro autor a estudar propriamente as conexões entre o movimento e o pensamento foi Tíssie em 1894, 1899 e 1901 (FONSECA, 2001). O propósito do estudo neurológico, psicológico e o fisiológico, era definir a consciência de si, ou seja, a consciência de seu próprio corpo em relação à dos outros, e relacionado ao ponto de vista especialmente psicológico, era a fim de ter o aspecto da personalidade motora, a imagem do próprio corpo, ou seja, seu esquema corporal. Para Maine de Biran (1766-1824), o movimento é um componente essencial na

estruturação psicológica do eu, a ação torna-se importantíssima na consciência que o indivíduo tem de si e do mundo exterior, definindo a concepção que o homem tem de seu corpo, a história da psicomotricidade está relacionada à história do corpo, nascem juntas,sendo na sua trajetória marcada por cortes revolucionários e reformulações decisivas, que vieram culminar nas concepções que existem atualmente, permitindo

assim a sua compreensão (COSTE, 1992; MELLO, 1987).

A psicomotricidade vem dar ênfase à relação existente entre motricidade, a mente e a afetividade, utilizando-se de técnica a fim de facilitar a abordagem global da criança. Trata da relação entre o homem, seu corpo e o meio físico e sociocultural no seu dia a dia (MELLO, 1987). 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).

A criança consegue perceber a si e os outros seres, bem como as coisas que a cercam, tendo uma visão de mundo a partir do que ela viveu, sentiu e percebeu do meio que a cerca, onde esta visão será influenciada pelo seu caráter e pelas as atitudes que assume e projeta na sociedade (imagem). Quando se fala em movimento relacionado ao ser humano, está se referindo também aos elementos mentais, tanto o psiquismo, quanto a motricidade, que possuem uma conexão mútua, sendo que um precisa do outro para se desenvolver.

Para Wallon (apud FONSECA, 1993, p. 23) "[...] o movimento não intervém só no desenvolvimento psíquico e nas relações com o outro, mas também influência o comportamento habitual".

A relação entre o pensamento, o movimento e emoção na sua maneira de agir e no desenvolvimento global da criança, é modificado através das experiências dele com o ambiente em que vive, a psicomotricidade como uma ciência da Educação busca e investiga o educar no movimento, não deixando de desenvolver as funções da inteligência, assim segue-se o desenvolvimento global.

Quando falamos do desenvolvimento não se pode deixar de falar sobre a coordenação global, que diz respeito à atividade dos grandes músculos, que precisa do auxílio da capacidade e do equilíbrio postural do indivíduo.

De acordo com Oliveira (2009):

A coordenação global e a experimentação levam a criança a adquirir a dissociação de movimentos. Isso significa que ela deve ter condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente, havendo uma conversação de unidade do gesto (OLIVEIRA, 2009, p. 41).

Caso o indivíduo consiga acompanhar as atividades desenvolvidas pelo educador, ou seja, uma dança ou atividade com associação e dissociação de movimento e no meio de tudo isto ainda apresentar certo ritmo, pode-se considerar que ela apresenta uma coordenação motora global razoável.

A Psicomotricidade na sua grande parte trata de questões que ajudam na forma de ensinar, ou seja, na transmissão, instrução e educação do corpo na sua ação de movimento. Tendo como objeto de intervenção e estudo o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se melhorar e ampliar as capacidades expressivas dos sujeitos, adquirindo um espaço de grande importância, tanto educacional como terapêutico, que é único, possuindo objetivos e meios próprios.

É necessário investir no desenvolvimento global da criança e para que o desenvolvimento ocorra deve-se saber da real necessidade e desejo da pessoa que está sendo educada e compreender o seu mundo. O ser humano tem seus direitos, principalmente o de fazer e compreender, possibilitando e fornecendo a criança condições de conhecerem, descobrirem, e de darem novos conceitos e importância aos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.

O desenvolvimento psicomotor envolve e inclui alguns aspectos distintos, ou seja, esquema corporal (formação do EU) lateralidade, orientação espacial, orientação temporal, desenho e grafismo. Tais habilidades são os elementos básicos da psicomotricidade.

É através do corpo que o ser humano interage com o mundo que a cerca, desta forma, o conceito da imagem corporal torna-se indispensável para qualquer tipo de aprendizagem, pois é através de uma boa formação destes pré-requisitos que a criança torna o seu corpo um ponto seguro de referência, que servirá de sustentação e princípio para a aprendizagem de todas as noções e definições que são necessárias e obrigatórias para a alfabetização da criança. Tais conceitos podem ser definidos como: em cima, embaixo, na frente, atrás, esquerda, direita, alto, baixo, permitindo desse modo que ela desenvolva o equilíbrio corporal e tenha a capacidade de dominar seus atos motores de acordo com as os limites impostos pela folha de papel, ou contornos dos desenhos.

A lateralidade é o uso preferencial de um lado do corpo para a realização das atividades. Esse uso preferencialmente se refere ao olho, ouvido, mão e pé. Existem indivíduos destros e canhotos, também indivíduos com a lateralidade cruzada, isto ocorre quando se tem preferência pela mão de um lado do corpo e pelo olho e pé do lado oposto, significando que existe predomínio, tornando um lado mais eficaz.

A criança com boa noção de estrutura espacial tem consciência do lugar ocupado por ela, por outras pessoas e coisas e a maneira de colocar o seu corpo ou parte dele e desloca-se com movimentos que apresentam o padrão normal de desenvolvimento, com maior con-

trole e domínio corporal.

Alguns autores colocam que a estruturação espacial faz parte da vida do indivíduo e envolve o corpo, espaço e tempo, já que para uma criança adquirir a noção espacial, deve-se levar em conta suas possibilidades e conhecimentos corporais. Oliveira (2002, p. 77) cita "[...] a estruturação espacial não nasce com o indivíduo. Ela é uma construção mental que se opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio".

De Meur e Staes (1989) coloca que a estruturação espacial abrange o esquema corporal, e que para se perceber a posição dos objetos no espaço, é necessário ter uma boa imagem corporal, sendo o corpo um ponto de referência, a lateralidade está incluída na estruturação espacial, pois sem a qual torna-se difícil distinguir as diferentes posições que os objetos ocupam no espaço.

As crianças ao iniciarem o processo de alfabetização sem possuírem uma noção de posição e orientação espacial, tem tendência de confundir as letras do alfabeto, bem como, dificuldade em respeitar a ordem das letras nas palavras e das palavras nas frases.

Com a estrutura espacial e da organização espaço-corporal os movimentos serão percebidos e antecipados e assim podendo ser adaptados aos objetivos pretendidos e consequentemente a ação que este objetivo pretende alcançar, através do movimento do corpo, que expressa emoções e sentimentos. Para conseguir o domínio corporal, será necessário realizar atividades e exercícios de coordenação, equilíbrio e destreza.

Piaget (apud OLIVEIRA, 2000, p. 85) coloca que "[...] o espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento". Para se formar um pensamento sobre noção de espaço é necessário estabelecer relações com o conhecimento básico de tempo. As noções temporais são abstratas e de difícil compreensão, então se tornam difíceis de serem alcançadas pelas crianças. No começo, a criança vive o seu corpo em diferentes situações e intensamente,

onde adquiri novas experiências, modificando seus conhecimentos, e assim procura conseguir combinação perfeita em seus movimentos.

É através do corpo que o ser humano interage e conhece o mundo em que vive, é por meio do seu corpo ele irá ter a capacidade de adquirir conhecimento e ter opinião para poder classificar o que aprendeu destas experiências Fonseca (1988) expõe que através dos conhecimentos obtidos pelo estudo científicos, define-se o termo psicomotricidade como ponto de partida. A palavra do grego psyqué= alma/mente e do verbo latino moto= mover, frequentemente, agitar fortemente, sendo um conjunto de palavras que está ligada ao movimento corporal e ao seu verdadeiro motivo da ação que pretende alcançar.

Vayer (1977) conceitua a psicomotricidade como:

Sob o ponto de vista do ângulo reeducativo, é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza a ação corporal com fim de melhorar ou normalizar o comportamento geral da criança, facilitando o desenvolvimento de todo os aspectos de sua personalidade (VAYER; 1977, p. 30).

Vayer (1977) salienta que a educação psicomotora, procura ver a criança em sua unidade, sendo que a construção e a educação do esquema corporal juntamente com vivência do mundo exterior, são dados fundamentais para que se possa ter um melhor desenvolvimento psicomotor, segundo o autor, a motricidade está na origem de todo conhecimento.

Coste (1978) conceitua a psicomotricidade como a ciência da encruzilhada, ou seja, uma técnica em que se cruza e se encontra em múltiplos pontos de vista, que se utiliza de aquisições de outras ciências como: a biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e a linguística (COSTE; 1978, p. 9).

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (1999), a psicomotricidade mesma pode ser definida como sendo a ciência que tem como objeto de estudo o homem, por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Filho e Sá (2001, p. 36), definem Psicomotricidade como a "[...] relação entre o pensamento e a ação envolvendo a emoção". Onde não haverá um raciocínio ou uma reflexão sem a existência de um corpo, de um modo de agir ou movimentos, e nem movimentos que não façam parte ou tem consequência no domínio mental. A capacidade de aprender se elabora e organiza a partir do exercício físico, que tem indispensável importância no desenvolvimento do corpo, da mente e da motricidade. A psicomotricidade, como ciência, corresponde apresenta um objetivo que determina sua área de estudo, que é o corpo e sua expressão da ação das forças que produzem e modificam esses movimentos. Conforme Alves (2003) 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.

3. A PSICOMOTRICIDADE E O ENVELHECIMENTO (TERCEIRA IDADE)

Muitas são as referências que recebemos, ao estudar a ciência psicomotora, de que o corpo é o habitáculo da alma, da história de vida, dos sentimentos e do prazer. Ao envelhecermos somos inseridos numa fase da vida onde os ganhos são diminuídos e as perdas se aceleram, a cada dia. No entanto, os tipos de perdas devem ser revistos e reanalisados, segundo a Psicomotricidade.

A cada ano vivido verifica-se que podemos, se quisermos, renovarmos a vida, diariamente, acreditando que novas conquistas nos

esperam. Assim, nosso envelhecer tem muito a ver em tornarmos as coisas mais fáceis.

A retrogênese humana é cheia de mudanças estruturais e funcionais, mas que não podem ser encaradas como doenças e sim como processos adaptativos a situações e circunstâncias, que formarão uma nova organização psicomotora.

Para que o idoso minimize seus efeitos retrogênicos, como a lentidão cognitiva e motora e as alterações psíquicas e comportamentais, é preciso que ele participe de programas de intervenção baseados em métodos científicos, pedagógicos e criativos, colocando seu corpo em movimento, seu cérebro em produção e sua alma em alegria. As propostas devem ser as mais variadas e diversificadas possíveis, abrangendo desde relaxamento, formas estáticas e dinâmicas de equilíbrio, tonicidade, coordenação, atenção, observação e memória até simples propostas de reflexão e meditação.

E mais, atividades de reintegração e simbolização da imagem corporal, explorações viso motoras sequencializadas espacial e ritmicamente, exploração de atividades de verbalização e situações de elaboração prática.

Uma atenção especial deve ser dada pelo idoso a sua alimentação. Qualquer orientação nutricional lhe indicará uma alimentação equilibrada, comendo, diariamente, dois alimentos de cada grupo que contribuem com proteínas, cálcio, minerais, vitaminas e carboidratos. Sabe-se que o crescimento frequente das perturbações coronárias tem como causa a obstrução das artérias. Isto por falta de controle alimentar, exercícios, tranquilidade física e psíquica e, principalmente, hábitos saudáveis.

Portanto, o envelhecimento é inevitável, constituindo uma etapa da vida em que é preciso aprender, uma vez que exige adaptação. Nesse sentido a psicomotricidade pode exercer efeito preventivo, conservando tonicidade funcional, controle postural flexível, boa imagem do corpo, organização espacial e temporal prática, integração e prolongamento das praxias ideomotoras etc., perfeitamente adaptadas às necessidades funcionais específicas do idoso. Assim, possibilita escapar à imobilidade, passividade, isolamento, solidão, depressão, dependência, institucionalização e segregação, dando à fase terminal da vida a dignidade que ela merece.

A abordagem psicomotora deve levar em conta que toda atitude tônica tem uma resposta afetiva, assim como todo o estado emocional implica num comportamento tônico. A necessidade de se comunicar está ligada automaticamente à emoção. Esta é tão estreitamente ligada ao tônus e à sensibilidade profunda que a mudança de um dos seus componentes modifica e transforma o conjunto, se repercutindo sobre a totalidade do corpo. Se o movimento decorre de um estímulo, provocando uma resposta com o mundo externo e interno, um trabalho que propõe conhecer e perceber todo esse processo leva-nos a pensar em abrir possibilidades para que cada um possa articular-se de acordo com as suas necessidades.

Não há uma formula mágica, mas O+D--P=VS (Ocupação com Descompromisso menos Preocupações é igual a uma Velhice Saudável). Sabemos que a população idosa sofre cristalização dos seus comportamentos tônicos, privando-se da possibilidade de perceber o que há de mais simples: o prazer do movimento, o prazer que vem do corpo, o prazer da vida.

A psicomotricidade é um caminho que abre possibilidades aos idosos de encontrarem outras formas de fazer, outras maneiras de pensar, outros sonhos a realizar..., aprendendo a envelhecer com felicidade e prazer. As estratégias e os conhecimentos necessários são muitos, mas neste artigo abordaremos somente alguns.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

. Como Aplicar a Psicomotricidade: Uma Atividade Multidisciplinar com Amor e União. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ARAÚJO, V. C. O jogo no contexto da educação psicomotora. São Paulo: Cortez, 1992.

BARRETO, S. de J. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BEE. H. A criança em desenvolvimento. São Paulo: Hasper and How do Brasil, 1977. BERGES, J. Perspectivas sociológicas. Petrópolis: Vozes 1982.

CUNHA, M. F. C. Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influência na alfabetização de criança de baixa renda. 1990. 250 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

FERREIRA, C. A. M. et al. Psicomotricidade da Educação infantil à gerontologia. São Paulo: Lovise, 2000.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

PIAGET, J. O nascimento da Inteligência na criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

ANTÔNIA FERREIRA SABINO

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito das contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo ensino aprendizagem. Dentre as inúmeras fontes de interesse das crianças no processo de aprendizagem de línguas, os jogos parecem ser muito importantes. Obviamente, existem muitas outras fontes, como fotos e histórias. As imagens servem como estímulo visual, enquanto os jogos usam canais visuais e auditivos e ativam a produção da linguagem e, às vezes, o movimento físico. Os jovens aprendizes adoram jogar e participam de um jogo com mais entusiasmo e disposição do que em qualquer outra tarefa em sala de aula. No entanto, os jogos às vezes são percebidos como atividades divertidas, brincadeiras que as crianças não estão realmente aprendendo. Há professores que não percebem a importância dos jogos, considerando-os não uma riqueza de técnicas diversas e uma oportunidade de comunicação real, mas uma perda de tempo descontrolada e ruidosa.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Disposição; Interesse.

1 **INTRODUÇÃO**

Os jogos são atividades com regras, um objetivo a ser alcançado e um elemento de diversão; eles parecem ser desafiadores e interessantes o suficiente para manter os jovens estudantes ocupados e ansiosos para concluir a tarefa. A maioria das atividades, que são encontradas em materiais úteis para professores, são baseadas na crença de que os jogos que as crianças gostam e estão interessadas em jogar fora da sala de aula podem ser adaptados e explorados para uso nas aulas.

Quanto mais variedade pudermos introduzir no ensino, maior será a probabilidade de atendermos às necessidades de todos os diferentes alunos. Além do mais, como as crianças precisam ser motivadas, exercícios em sala de aula emocionantes e relevantes parecem ser necessários para que a compreensão e a aquisição reais aconteçam.

O jogo é uma atividade que tem contribuído para a construção do indivíduo e da sociedade. É uma atividade inerente ao ser humano, ligada à alegria, ao prazer e à diversão. É reconhecida a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, visto que se considera que enquadrado numa atividade didática potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comunicativo, aspectos determinantes na construção social do conhecimento.

Um dos primeiros elementos que facilita o desenvolvimento do conhecimento do ser humano –e tem sido assim ao longo de sua existência como espécie– é o jogo. O jogo não é simplesmente um meio de gastar energia ou passar o tempo, pois, "como tal, ultrapassa os limites da ocupação puramente biológica ou física, é uma função carregada de significado" (Huizinga, 2000, p. 12) No processo humano de brincar, são criadas relações com objetos, situações e pessoas, o desenvolvimento cognitivo é potencializado, principalmente para a resolução de problemas e a criação de novos conhecimentos.

É imprescindível reconhecer o jogo como função essencial do desenvolvimento e evolução do conhecimento humano e, portanto, da educação, para estabelecer o seu verdadeiro valor pedagógico e reconhecer o seu mérito em todas as dimensões da construção do indivíduo.

O PAPEL DO JOGO NA HISTÓRIA

O jogo é mais antigo que a cultura (Huizinga, 2000). Essa afirmação do historiador holandês publicada em seu livro Homo ludens permite considerá-lo como o primeiro elemento de construção e desenvolvimento do ser humano e de seu meio ambiente. O ser humano é lúdico por natureza e esse fato sugere que o que produz alegria e felicidade é mais facilmente aprendido.

A história colocou o jogo como uma atividade carregada de sentido, por meio dela cultura, foram criados os primeiros processos cognitivos das pessoas e com isso elas puderam desenvolver habilidades para sobreviver. O jogo vai além de uma atividade lúdica que permite uma fruição profunda e sublime: ele permeia todas as manifestações humanas e suas relações com o mundo, define o comportamento e o desenvolvimento humano no desenvolvimento social, cultural, afetivo e, claro, humano. Educacional, tudo de eles relacionados à construção do conhecimento.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o antropólogo Gregory Bateson (1972) considera que o jogo só pode ocorrer em organismos que tenham a capacidade de gerar um processo metacomunicativo, o que lhes permite distinguir diferentes tipos de mensagens, não apenas textuais, que estão carregadas de determinadas informações que ajuda a interpretar a mensagem e a forma de relacionamento que ela estabelece com o mundo. Em uma comunicação, não apenas a informação é transmitida, mas também os processos de transformação, produto da construção do conhecimento. A comunicação abre a possibilidade de ser e se expressar livremente, sem restrições ou condicionamentos, torna-se potencializadora do desenvolvimento social do indivíduo em seu contexto.

Sutton Smith (1997) vê no jogo uma atividade de representação de nível cognitivo que ajuda a desenvolver a capacidade de preservar as representações do ambiente mesmo quando o indivíduo se depara com estímulos que não reconheceu. Esse mesmo autor sugere

que o jogo é um processo cognitivo que ocorre a partir das abstrações que a criança faz e seus respectivos significados, também pela forma de organização que se apresenta de acordo com sua própria experiência.

O jogo é considerado como um sistema regulado que se desenvolve em um tempo e um lugar, "reforça e aguça certa capacidade física ou intelectual, por meio do prazer ou da teimosia, facilita o que era difícil ou desgastante no início" (Caillois, 1997, p. 17). O jogo como atividade espontânea e voluntária que proporciona certo grau de alegria é um sistema que desenvolve em quem o pratica a capacidade de criar livremente, a despeito das diretrizes que possam ser geradas para praticá-lo ou desenvolvê-lo.

Do ponto de vista da filosofia, Emanuel Kant (2004) se refere ao jogo como uma atividade que tem um fim. Durante a vivência do jogo, o conhecimento é construído, uma vez que essa atividade requer faculdades como "conhecimento, imaginação e compreensão" (p. 149). A partir do jogo, as pessoas começam a estabelecer uma série de relações e conexões cognitivas, às vezes sem saber, que lhes permitem criar e recriar elementos e conceitos em torno da linguagem, da arte e da liberdade, entre outros. Quando as pessoas brincam, não o fazem por se tratar de uma atividade estabelecida, regulada e enfadonha para atingir um propósito específico; pelo contrário, no jogo, um certo número de atos pensados e predispostos são realizados para desenvolver uma ideia que gere um grau de satisfação com o trabalho realizado e os resultados obtidos; é motivador e recompensador. Assim como os artistas criam e desfrutam da realização de suas criações, o jogo permite que você crie e aproveite tanto o processo quanto os resultados.

Nietzsche, ao contrário de Kant, caracteriza o jogo como acaso, uma vez que não tem causalidade ou propósito, porém, ele o estabelece e o considera como unidade transcendental da experiência humana. "O acaso significa, portanto, que estamos diante do homem que toca. Como o músico que improvisa e que faz do próprio obstáculo uma questão de criação" (apud Reboul, 1993, p. 105). Para esse pensador há uma certa ética no jogo, pois há responsabilidade e consciência do que se faz, mas com uma característica particular, uma inocência criadora, que tem permitido emergir as maiores obras de diferentes áreas do conhecimento, como a arte e ciência.

Essa inocência criativa é característica principalmente das crianças: não há nada mais sério do que suas brincadeiras. Na construção do mundo, recriam e relacionam seus saberes com uma miríade de símbolos e experiências que lhes permitem desenvolver-se livremente, sem prejuízo de seus conteúdos; é o jogo de ser e aparecer como sujeito em constante mudança. Nesse sentido, o professor deve ser o fiador de sua função formativa e levar em consideração as características e idades de seus alunos. Voltando a Nietzsche (apud Reboul, 1993), pode-se considerar que é necessário que o homem volte a ser criança para realizar processos cognitivos, construir e reconstruir o mundo.

Esse processo de relacionamento no jogo tem permitido ao ser humano interagir com o outro, mudar, transformar, inovar, construir o mundo, o seu próprio mundo, dando-lhe sentido. Constitui-se como sujeito que compreende e interpreta sua realidade, a constrói e a transforma. "É aqui que o jogo surge de forma significativa como um fio condutor ... A compreensão, tanto da arte quanto da história, segue a ordem ontológica do jogo. Este é o horizonte aberto" (Lillo, 2010, p. 49). Uma possibilidade que se mostra como alternativa capaz de desenvolver no ser humano capacidades metacognitivas que transformem a sociedade com vistas à sua melhoria contínua.

A INCIDÊNCIA DOS JOGOS EM PROCESSOS PSICOPEDAGÓGICOS

O brincar no desenvolvimento do ser humano tem possibilitado compreender como ele aprende e quais são suas transformações e as de seu meio. Piaget, por exemplo, destacou o grande valor dessa atividade na construção do ser humano, tanto cognitiva quanto moralmente. Ele também considerou que mesmo quando o jogo é uma atividade livre, ele tem regras. Do ponto de vista afetivo, observou como a criança entende o mundo com amor a partir de símbolos, regras e experiências. Piaget baseou seus postulados no estudo de reações circulares que transformam o corpo e o ambiente externo para dar lugar à criatividade:

Sobre a reação circular normal o sujeito tende a repetir ou variar o fenômeno para melhor acomodá-lo e melhor controlá-lo, neste caso particular a criança complica as coisas e depois repete meticulosamente todos os seus gestos, úteis ou inúteis, com o único propósito de exercer sua atividade da forma mais plena possível, enfim, tanto na fase presente como na anterior, o jogo se apresenta na forma de uma extensão da função de assimilação para além dos limites da adaptação atual. (PIAGET, 1994, p. 133)

O jogo, como processo de assimilação, permite dar sentido às coisas a partir das relações que com ele se estabelecem. Objetos puros não são assimilados, "são assimiladas situações em que os objetos desempenham determinados papéis e não outros. A experiência direta dos objetos passa a ser subordinada, em certas situações, ao sistema de significados que o meio social lhes atribui" (Piaget e García, 1982, p. 228). Piaget caracteriza o objeto como um elemento carregado de significados sociais que permite a aprendizagem da criança por meio da assimilação ou da brincadeira.

Nesse processo de assimilação, gera-se um confronto interno com o que é conhecido e o que é novo para o aluno em sua aprendizagem escolar. Vygotsky se refere à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como um processo de construção do conhecimento da criança e da interação social em relação ao seu meio, é de grande valor para o jogo, pois "a partir disso, adquire-se a fala, problema resolver na interação conjunta com um adulto, que nas práticas escolares afirmava que o jogo era um potente criador dessa zona "(Baquero, 1997, p.

139). Na conformação da zona de desenvolvimento proximal o aluno consegue relacionar seus conhecimentos anteriores com os novos. Para isso é importante levar em consideração o contexto em que são apresentados,

Com base no exposto, é importante que a escola aproveite as potencialidades do jogo e abra espaços para aprender por meio dessa atividade, pois ao jogar não só o corpo se move, mas também as estruturas mentais. Os jogos na escola mesclam vozes do cotidiano com a especificidade das linguagens escolares, e isso coloca a experiência lúdica em uma nova rede de significados. Portanto, pode-se considerar que:

Nessa perspectiva, o jogo entra em uma zona de fronteira que garante continuidades, principalmente nos três sentidos; a) como experiência cultural, facilita a passagem para outros universos de significação, b) como ação e linguagem fornece conteúdos e textos de letramento ec) como ferramenta didática promove processos cognitivos e dialógicos. (DI MODICA, 2007, p. 2)

As contribuições do jogo no processo de aprendizagem vão além do simples acúmulo de conhecimento. "Brincadeira e desenvolvimento estão intimamente ligados entre si de forma global: o mundo dos afetos, a aprendizagem social e o desenvolvimento cognitivo se manifestam no brincar e, por sua vez, crescem por meio de sua ação" (Martínez Quesada, 2013, p. 105). Essa atividade reconhece as diferentes dimensões que o ser humano possui: sente, ama, sofre, pensa, questiona, investiga e busca formas de transformar, resolver problemas, criar novos conhecimentos, que não afetam apenas o indivíduo que brinca, mas também modificam seus ambientes e contexto. Esses aspectos também mudam os processos de aprendizagem dos indivíduos. Em determinado processo, o mesmo resultado não será obtido de uma pessoa feliz e com vontade de trabalhar, mas de uma pessoa egocêntrica, conflituosa e sem iniciativa. Subjetividade e emoções entram no processo do jogo para reconhecer a importância do ser tridimensional: mente, corpo, espírito.

ASPECTOS NEUROLÓGICOS DOS JOGOS

Dizer que existe um processo ou modelo ideal de aprendizagem limitaria as infinitas possibilidades que o ser humano tem de se desenvolver como sujeito transformador de uma sociedade; o educador se baseia em teorias já estabelecidas e muitas vezes restringe sua capacidade criativa e transformadora. A este respeito, Salas Silva afirma que:

Aprender, do ponto de vista neurobiológico, é um processo de adaptação progressiva e constante e em permanente mutação e transformação, cada um de nós tem, consequentemente, os seus estilos de aprendizagem, ou seja, os seus estilos de adaptação ao meio ambiente através do maior ou menor tendência de usar um canal sensorial mais do que o outro. (Salas Silva, 2008, p. 8)

Da neurobiologia é importante falar sobre o cérebro nos processos de ensino e aprendizagem. Este órgão possui uma estrutura definida para os diferentes processos cognitivos e seus dois hemisférios desempenham um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo. "O lado esquerdo do cérebro é aquele que lida com a leitura, a escrita e a aritmética, enquanto o direito lida com o canto, as fantasias, os sonhos" (Ehrenberg, 2004, p. 276) e o brincar. Em situações de aprendizagem e solução de problemas, os sujeitos usam algumas partes do cérebro mais do que outras. Não se pode esquecer que o ser humano é um ser emocional, por isso é fundamental compreender que a racionalidade não é a única que permite criar e transformar.

Muito do aprendizado humano ocorre no córtex cerebral, tanto por estímulos internos quanto externos. É aqui que se originam muitos comportamentos lúdicos e emocionais que permitem ao ser humano sobreviver em diferentes ambientes, mesmo aqueles que são ameaçadores, e dão sentido ao significado. Pode-se dizer, então, que:

O cérebro humano é um órgão biológico e social responsável por todas as funções e processos que têm a ver com pensamento, ação, intuição, imaginação, jogo, escrita, emoção, consciência e inúmeros outros processos cuja plasticidade cerebral permite que o cérebro seja um sistema criativo e renovador, encarregado de elaborar e reelaborar coisas novas a partir das experiências que os sujeitos têm com seu meio físico-sócio-cultural. (Jiménez Vélez, 2007, p. 32)

Não é necessário considerar o jogo no processo educativo como uma atividade ou meio sem sentido, uma vez que faz parte de todas as manifestações humanas, desde a infância até a velhice, pois o ser humano é lúdico por natureza. Pelo contrário, o brincar deve ser pensado como um recurso que permite a construção de um conhecimento não apenas numa direção e para um único sujeito, pois oferece a possibilidade de aprender de forma diferente e em diferentes sentidos: as simples caretas que o avô faz ao neto ao imitá-lo geram maiores possibilidades de aprendizagem recíproca. Nesse tipo de aprendizagem o educador se limita; seu papel se concentrou apenas em transmitir conhecimentos e não em se tornar um facilitador do desenvolvimento cognitivo. É difícil criar um espaço de transformação em todos os sentidos se limitarmos as ações, pensamentos e sentimentos. A esse respeito, o neuropedagogo Carlos Alberto Jiménez afirma que:

Em termos pedagógicos, o objeto de estudo deste problema não deve ser a transmissão de saberes ou de ensino, mas sim a compreensão e, de forma muito especial, a compreensão do homem como sujeito lúdico, biológico, psíquico, social e cultural. No entanto, é necessário mudar radicalmente o conceito que temos de educação, intimamente ligado ao de instrução, e antes nos apresentarmos ao de formação, compreensão ou desenvolvimento humano, onde os sujeitos lúdicos coletivos e então o conhecimento devem prevalecer. (2008, p. 31)

Nesse sentido, Sarlé (2001) considera que a incorporação do jogo nos processos de ensino e aprendizagem exige do professor uma mudança radical em seu papel em sala de aula: ele deve deixar de ser observador do processo e transmissor de conhecimentos; deve dar lugar à participação e à construção com seus alunos.

A estrutura social muitas vezes nos pressiona e nos obriga a esquecer nossa condição de seres humanos, nos restringe e inibe, talvez por isso não aceitemos brincar com o outro, não reconhecemos a seriedade do jogo no âmbito educacional e processo de aprendizagem em sua correlação jogo / inteligência. Porém, é no jogo que alguns autores encontraram o caminho para o desenvolvimento da inteligência e da evolução humana.

A educação passa por uma fase em que é necessária uma mudança de paradigma, que se ensina a não repetir o que nos é dito, mas a propor soluções para situações de mudança. As constantes transformações dos sistemas educacionais, deserção, progresso tecnológico e práticas obsoletas nas salas de aula, entre outros aspectos, têm evidenciado a necessidade de inovar as estratégias de ensino e orientá-las para uma verdadeira apreensão do conhecimento em todos os sentidos, em todos os campos do conhecimento e em todos os ciclos educacionais.

Não se pode esquecer que a educação se tornou um produto projetado pelo sistema para exercer o controle social. Nesse sentido, o professor deve questionar se foi treinado para transmitir conhecimentos ou para construí-los coletivamente. Falamos do jogo na formação do aluno e não do educador, não nos permitimos aprender brincando, esquecemos que somos seres humanos tridimensionais: rir, brincar e aprender com o aluno é um caminho para mudar a ideia social do professor. A esse respeito, Jiménez nos diz que:

O pior professor é aquele que apenas percorre os planos de instrução e técnicas. Viagens metafóricas são feitas pela mente humana por meio de emoções, comparações e semelhanças onde o sujeito pode se apropriar dos conceitos de forma natural e espontânea. (2008, p. 62)

Dessa forma, o jogo no campo educacional e a partir da didática torna-se um elemento significativo de potencialização da aprendizagem que pode ser trazida para a sala de aula sem distinção de níveis educacionais.

A importância do lúdico no desenvolvimento de todas as faculdades humanas, e seu papel fundamental como facilitador da aprendizagem, nos leva a concluir que a atividade lúdica, longe de ser banida da sala de aula, deve ser um elemento importante dela, não só nos níveis iniciais de educação, mas também nos mais avançados.

Promover uma atitude lúdica na escola ajuda os indivíduos a permanecerem mais criativos, tolerantes e mais livres ao longo de suas vidas, portanto, também mais feliz.

CLASSIFICIAÇÃO DO JOGO E SEU DESENVOLVIMENTO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Como mencionado inicialmente, o ser humano é lúdico por natureza, essa característica tem nos permitido expressar sentimentos, comportamentos, interesses e necessidades. O jogo passa a ser um facilitador na construção do conhecimento. O ser humano tende a relacionar jogos de azar, estratégia, política, papéis, linguagem, até mesmo os jogos da natureza em que ele mesmo está envolvido consciente ou inconscientemente.

Embora vários autores tenham falado sobre a classificação do jogo, existem diferentes abordagens que se apoiaram para realizar essa classificação. Quanto aos processos de ensino, são utilizados de acordo com a idade escolar, interesses e necessidades, de forma a serem utilizados como potenciadores e dinamizadores dos processos pedagógicos.

As perspectivas são tão diversas quanto os próprios jogos, tornando complexa uma única classificação. Além disso, diferentes campos do conhecimento deram suas contribuições quanto à variedade e características desse recurso. Da pedagogia, por exemplo, o jogo tem contribuído para melhorar significativamente seus processos, para atingir os objetivos traçados para uma atividade ou programa.

De uma perspectiva sociológica em que as ações do ser humano e seus interesses sociais são essenciais, Roger Caillois (citado em Holzapzel, 2003) levanta quatro tipos de jogos que, embora não abarquem a grande variedade que existe, enquadram esta atividade sob um princípio organizador. Embora essa classificação não obedeça a propósitos pedagógicos, ela trouxe contribuições úteis relacionadas ao contexto educacional e ilustra "as maneiras pelas quais as estruturas lúdicas podem ser vinculadas às ações que exigem daqueles que delas participam como jogadores" (Aizencang, 2005, p. 30).

De acordo com essa classificação, pode-se observar a relação e a utilização dos jogos nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que eles desenvolvem, de uma forma ou de outra, habilidades e potencialidades do ser humano. Segundo Araujo e Gómez (2011), pode-se dizer que “os diferentes tipos de jogos descritos fazem parte tanto da brincadeira quanto da dinâmica em que o ser humano interage no dia a dia, e se mesclam, gerando uma espécie de sinergia. "(p. 110).

No jogo existe uma intenção que não está predeterminada, mas que incentiva uma atitude reflexiva. Permite preparar ações para a solução de problemas em todas as áreas do ser humano, de forma contextual e inconsciente, o que o faz assumir um valor especial, uma vez que o jogo é livre e espontâneo, mesmo quando é uma atividade regulada.

O brincar pode estar presente em todos os tipos de atividades, em todos os processos de aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento e, como já foi referido, na própria construção da vida. Portanto, pode-se dizer que:

Existe uma estreita ligação entre o brincar e a aprendizagem correta, pois estabelece as bases para o sucesso acadêmico posterior em leitura e escrita e proporciona experiências reais com materiais do cotidiano que ajudam as crianças a desenvolver conceitos científicos e para os matemáticos, o brincar é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e criatividade na resolução de problemas. (Gerardo, 2009)

As teorias da psicologia, com os postulados de Jean Piaget, baseiam-se em aspectos do ser humano, como afetividade, personalidade, cognição, habilidades motoras e suas incidências nos períodos de desenvolvimento evolutivo da criança, o que se traduz em construção de conhecimento e, portanto, do ser humano.

Para realizar uma classificação ampla do jogo, alguns aspectos devem ser levados em consideração, como os materiais a serem utilizados, as facilidades disponíveis, os participantes e a finalidade, entre outros (2006). Sem eles seria impossível realizar atividades pedagógicas e educacionais.

A classificação e função dos jogos contribuem para um melhor planeamento, classificação e aplicação das atividades recreativas na escola, independentemente das áreas do conhecimento em que o currículo está organizado. Quando se quer ensinar brincando, é preciso ter clareza sobre suas características e finalidades; Aspectos relacionados às habilidades motoras e ao desenvolvimento cognitivo da criança devem ser considerados, além de levar em consideração os aspectos socioculturais do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja verdade que o jogo na maioria das vezes tem sido visto como uma atividade de lazer, sem sentido e sem sentido, nos processos de ensino e aprendizagem tem sido utilizado como uma ferramenta didática, carregada de sentido, que se relaciona com a aprendizagem significativa dos alunos e melhora os resultados acadêmicos.

As críticas aos métodos tradicionais de ensino têm destacado a necessidade de incorporar ferramentas inovadoras de sua componente didática, para que possam ser utilizadas em sala de aula, a fim de garantir que o aluno, ao invés de apenas armazenar conhecimento, seja capaz de incorporá-lo ao seu conhecimento cognitivo, estrutura, transformando-a e, talvez o mais importante, usando-a na resolução de problemas.

A inserção do jogo em contextos educacionais, e especificamente em atividades com finalidade de aprendizagem pedagógica, deve ser produto do planejamento e estruturação do professor, que deve definir, entre outros aspectos, os objetivos, a estratégia, os materiais e especificar os resultados que pretende alcançar e o que pretende promover nos alunos. Para isso, o professor precisa de muita imaginação e criatividade, pois algumas das condições fundamentais dessa atividade são: que seja divertida, confiável, que o aluno não se sinta pressionado pela nota, pelo contrário, que eles gostem da atividade lúdica e aprendam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIZENCANG, N. Brinque, aprenda e ensine. Relacionamentos que potencializam o aprendizado escolar. Buenos Aires, AR: Editorial Manantial. 2005. ARAUJO, M. e GOMEZ, N. Experiências acadêmicas e recreativas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula universitária. Bogotá, CO: Editorial UD. 2011.

CAILLIOIS, R. Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem. (J. Ferreiro, Trad.) Bogotá, CO: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1997.

CARSÉ, JP. Jogos finitos e jogos infinitos. Málaga, ES: Editorial Sirio.1989.

DI MODICA, RM. Hora de brincar, hora de aprender. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional da Associação Argentina de Semiótica. 2007.

GERARDO, H. Eduque, comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa. Disponível em: http://portal.educar.org/foros/importancia-del-juego-en- la-educacion. Acesso: 05 jun 2021.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. (E. Imaz, Trad.) Madrid, ES: Editorial Aliaza / Emercé. 2000.

JARAMILLO, R., Machuca, V. e Martínez, H. Janela aberta para a experiência da arte e do jogo. Medellin, CO: Universidade Cooperativa da Colômbia. 2004.

JIMENEZ, Vélez, C. O jogo, novas perspectivas da neuropedagogia. Bogotá, CO: Editorial Aula Abierta Magisterio. 2008.

KANT, I. Críticas ao julgamento. (M. García Morente, Trad.) Madrid, ES: Editorial Espasa. 2004.

LILLO, J. O jogo como metáfora de liberdade e responsabilidade. A ética hermenêutica de Gadamer. Valência, ES: Universidade de Valência. 2010.

MARTINEZ, Quesada, M. O jogo como método de aprendizagem. Revista Digital Enfoques Educativos. 2013.

NAVARRO, Adelantado, V. O desejo de jogar; Teoria e prática de jogos motores. Madrid, ES: Editorial Inde. 2002

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. (J. Gutierrez, Trad.) Bogotá, CO: Editorial Fundo de Cultura Econômica. 1994.

PIAGET, J. e GARCIA, R. Psicogênese e história da ciência. México: Siglo Veintiuno Editores. 1982.

REBOUL, O. Nietzsche critica Kant. (J. Quesada e J. Lasaga, Trads.) Madrid, ES: Editorial del Hombre Anthropos. 1993.

SARLÉ, MP. Brincadeira escolar e aprendizagem. As características do jogo na educação infantil. Buenos Aires, AR: Editorial Novedades Educativas. 2001.

SUTTON Smith, B. The Ambiguity of Play (2ª ed.). Boston, MA: First Harvard University. 1997.

ZAPATA, O. Brincadeira e aprendizagem escolar, perspectiva psicogenética. México: Editorial Pax México. 1999.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO INTEGRAL

CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO

RESUMO

A arte está presente ao longo da história da humanidade. A criança está exposta a diferentes manifestações artísticas dentro e fora da escola, assim na educação integral a arte contribui, de forma inequívoca, na ampliação da leitura de mundo, na construção de um olhar mais sensível e na importância para a formação plena das crianças. No entanto, ressalta-se que é preciso entendimento sobre o direcionamento de tais atividades.

PALAVRAS CHAVE: Artes; Educação, Ensino Integral; Formação.

INTRODUÇÃO

A elaboração desse trabalho tem como objetivo a educação integral e o ensino de artes, tendo como atividades enriquecedoras, construtivas e como importantes instrumentos de transmissão de valores culturais. A problemática da pesquisa centrou-se em, de que forma a aula de artes faz com que os alunos da educação infantil evoluam em seu saber fazer, valoriza-se aquilo que é espontâneo na ação artística e passa-se, então, a observar as etapas de desenvolvimento, respeitando-se os processos de criação e o potencial criador.

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a importância das experiências relacionadas ao campo da arte, cultura e lazer nos processos de inclusão educacional e social. Atualmente- novas orientações e a democratização de acesso às informações sobre o campo da Educação Inclusiva e sobre as necessidades, potencialidades e limitações da pessoa com deficiência contribuíram para a revisão de propostas no campo da Arte/Educação.

A Arte é relevante, pois pode favorecer e responder às necessidades com deficiência, com propostas metodológicas através da Arte, na perspectiva de fomentar a construção de práticas educativas, que possibilitam a diversificação e a ampliação do alcance da ação pedagógica, propondo situações assistidas e medidas, voltadas para a superação das limitações, considerando as possibilidades e potencialidades como condição para o desenvolvimento. Esta pesquisa tem como método referencial bibliográfico de cunho qualitativo descritivo, com reflexão argumentativa com base na temática apresentada um estudo bibliográfico.

Somos continuamente inundados com inúmeras imagens visuais e mensagens na televisão, computadores, dispositivos de comunicação digital e na mídia impressa. A neurociência mostrou que uma porção significativa do cérebro humano é dedicada a entender a estimulação visual e decodificar mensagens visuais que recebemos através do nosso senso de visão. Fazemos isso usando todas as nossas habilidades de pensamento, memória e educação de ordem superior. Em nossa sociedade contemporânea, as artes visuais e a dependência das imagens visuais são essenciais para comunicar e entender as informações de que precisamos para viver nossas vidas. A fim de compreender plenamente a imagem visual e seu significado, é essencial que todas as pessoas recebam uma educação infundida pelas artes. Tal educação permite que as pessoas se tornem cidadãos informados, pensadores críticos.

Uma das marcas da qualidade da educação em artes visuais é o foco na criatividade. Estudantes em salas de aula de arte em todos os níveis instrucionais são rotineiramente chamados a usar sua criatividade para resolver problemas e expressar suas ideias. Os professores de arte estão mergulhados nos conhecimentos e habilidades que estimulam a criatividade e usam o currículo de artes visuais para permitir que seus alunos explorem seus próprios poderes criativos. Nutrir e desenvolver as capacidades criativas dos alunos é de vital importância para o avanço da força de trabalho e para a manutenção do papel de liderança dos Estados Unidos no mundo.

A escola pública sempre defendeu a causa da educação em artes visuais. Algumas associações profissionais de educadores de arte, tem trabalhado ativamente para garantir que a educação em artes visuais de qualidade seja oferecida em todas as escolas e para todos os alunos. De fato, avançar na educação em artes visuais para realizar o potencial humano e promover o entendimento global. Esta missão é apoiada por uma visão de educação artística na qual há igualdade e acesso para estudantes de todas as idades. Programação de ensino de arte, a fim de beneficiar de uma aprendizagem abrangente, equilibrada e sequencial nas artes visuais, que é conduzida e ensinada por professores qualificados em educação.

O lúdico se torna uma estratégia fundamental , uma vez que a criança é brincante por natureza, e através da brincadeira, ela experimenta diversos papéis sociais, reflete seu cotidiano, realiza escolha, desenvolve a comunicação a autonomia, compreende a necessidade das regras, a auto regulação, aprende a ganhar a perder, a desenvolver estratégias, a socialização. enfim o brincar que não desassocia corpo,

mente e emoções. Para que isso ocorra, todo ambiente educativo deve ser perpassado de liberdade e tolerância, que propicie a autonomia , escolhas e a autodisciplina; isso não significa que o professor deva estar omisso, ou apático ao comportamento dos educandos.

CONCEPÇÕES E AMPLIAÇÕES DA ARTE NO ENSINO INTEGRAL

No processo pedagógico, a utilização das diferentes linguagens artísticas é muito importante como ferramenta dianteda necessidade de gerar interesse do estudante pela aprendizagem. Com o uso de diversas estratégias, é possível atingir um maior número de alunos, e é eficiente, pois estes acabam participando ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, e de maneira diversificada e estimulante.

"O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando." (VERDERI, 2009).

Como linguagem visual primária, essencial para comunicação e expressão, o desenho é tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades verbais e escritas. A necessidade de entender o mundo através de meios visuais pareceria mais aguda do que nunca; as imagens transcendem as barreiras da linguagem e aprimoram as comunicações em um mundo cada vez mais globalizado.

É evidente que é preciso conhecer e nos apropriarmos dos códigos da língua portuguesa para ler, produzir e apreciar textos verbais. A situação não é diferente quando falamos das linguagens artísticas. Precisamos também nos apropriar dos códigos da arte para podermos ler, produzir e apreciar as diferentes manifestações artísticas, históricas, culturais e sociais. Aprender uma nova linguagem significa, portanto, conhecer seus códigos, entender seus sentidos, ampliar referências por meio da vivência de diversas experiências.

O desenho continua a ser uma atividade central e fundamental para o trabalho de muitos artistas e designers - uma pedra de toque e uma ferramenta de exploração criativa que informa a descoberta visual. Ele fundamentalmente permite a visualização e desenvolvimento de percepções e ideias. Com uma história tão longa e intensa quanto a história de nossa cultura, o ato de desenhar continua sendo um meio fundamental para traduzir, documentar, registrar e analisar o mundo que habitamos. O papel do desenho na educação permanece crítico, e não apenas nas disciplinas criativas da arte e do design, para as quais é fundamental.

"A passagem da produção de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e em parte voluntários. A semelhança fortuita entre o traçado e o objeto a que a criança dá o nome é das mais rudimentares, e a criança, ao mesmo tempo em que percebe isso, reconhece sua imperfeição" (LUQUET, 1969, p. 141).

O ser humano adquiriu com o decorrer da história e de sua consequente evolução a capacidade de criar, experimentar e aprender. Aprendizado pode ser definido com interiorização do novo.

"Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos." (IAVELBERG, 2003, p. 9).

Hoje, muitas manifestações artísticas exigem uma interação incessante do espectador, muitas propõem que o espectador interfira e modifique a obra, enfim, a busca do estreitamento das relações entre artista, obra, sociedade e espectador está tomando um rumo bem diversificado e diferente se considerarmos os caminhos percorridos anteriormente pela Arte. Todas essas mudanças e exigências no ambiente artístico são reflexos das mudanças sociais, comportamentais e culturais e revelam exatamente o papel de desenvolvimento social e cognitivo que é propiciado ao indivíduo.

As diferentes manifestações culturais (das mais clássicas às mais vanguardistas) merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e uma maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem (ou viveram). (BNCC, 2000).

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

Porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas." (MOREIRA, 2009, p. 20).

ALUNOS EMPODERADOS APRENDENDO O PODER DAS ARTES

Uma consequência desse desafio foi o reconhecimento de que o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a se tornar básicas [...] Teorias psicanalíticas, filosóficas e outras teorias cultu-

rais foram-se tornando cada vez mais importantes no final da década de 70 para a formulação de um pós-modernismo crítico (ARCHER, 2001, p. 10-11).

A arte é uma forma de comunicação que os seres humanos utilizam para se expressar por meio das linguagens artísticas. Podemos encontrar essas linguagens artísticas em diferentes espaços e lugares, como por exemplo, nas ruas, nos outdoors, muros, placas, carros, na arquitetura das casas, no teatro, no cinema, nas roupas, estampas, no rádio, na televisão, na internet, na escola entre outros lugares e momentos da vida cotidiana (TIBOLA, 2001, P. 13).

A arte apresenta importância evidente na vida de todas as pessoas, mas no caso dos alunos com deficiência assume um papel importante na formação de sua personalidade. A pessoa com deficiência muitas vezes apresentam poucas oportunidades de realização, poucas fontes de prazer, é necessário que essas pessoas descubram valores em suas vidas, sintam-se importantes, úteis e amadas. A arte está ligada na nossa história, em nossa cultura e em nosso aprendizado e nessa direção Tibola (2001, p. 13) afirma que:

A importância do exercício da expressão artística não está apenas no desenvolvimento da criatividade que ela promove, ou no aprimoramento das formas de percepção por parte das pessoas: a Arte é relevante enquanto objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual vive (TIBOLA, 2001, P. 13).

Entende-se que cumpre à escola assegurar aos seus alunos a efetiva construção de conhecimento em arte, o que significa mais do que a mera reprodução de formas, ou execução de técnicas muitas vezes destituídas de qualquer dimensão estética efetiva. Significa oportunizar aos alunos o domínio dos elementos das diversas linguagens, de modo que possam expressar-se com autonomia por meio delas, e, ao mesmo tempo possam apreciar diferente fazeres artísticos, reconhecendo seu valor estético e compreendendo suas relações com o tempo, a história e o ambiente em que foram produzidos (TIBOLA, 2001, P. 16)

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Fusari e Ferraz (2002, p. 53), o professor de arte precisa saber até onde vai a sua ação profissional no sentido de fornecer subsídios aos alunos para que os mesmos elaborem uma cultura estética e artística que expresse suas vidas na sociedade em que vivem. A atualização dos professores não acontece somente nos grandes centros urbanos, pois esse aprimoramento se dá através de leituras, e esse material pode ser encontrado nos acervos de bibliotecas e universidades.

A arte está presente em diferentes manifestações na cultura popular, erudita, meios de comunicação e modernas tecnologias. Ela nem sempre se apresenta na dia-a-dia como obra de arte, mas pode ser observada na forma dos objetos, nas vitrines das lojas, na música, na dança de rua, nos pregões de vendedores, nos jardins, no vestuário etc. Quando o aluno toma conhecimento da arte de diferentes culturas, promove-se o respeito, o reconhecimento e a valorização da capacidade artística do outro (Referenciais Curriculares Nacionais-Arte, 1995). Os conteúdos da área de arte devem estar relacionados de tal maneira que possam assentar a aprendizagem artística dos alunos do na Educação Infantil. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais-Arte (1995, p. 26):

Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas (RCNA, 1995, p.26).

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo é a parte desse movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber (BUORO, 2000, p. 71).

A Arte no processo educativo deve estar pautada nas capacidades dos alunos com deficiência intelectual, valorizando suas diferenças, fazendo com que vivenciem o sentido de pertencimento, imprimindo suas próprias marcas pessoais, sendo construtores de seus processos autorais, evidenciando a existência de um mundo de significações em constante exercício autoral, evidenciando a existência de um mundo de significações em constante exercício de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1989), a escola especial tem diante de si a tarefa da criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondam às peculiaridades de seus educandos. De acordo com Vygotsky:

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumuladas pelo homem, porque esta experiência é o material, com ele a fantasia erige seus edifícios. Quando mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Por isso a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência (VYGOTSKY, 1998, p. 17).

A Arte é social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. Por isso, quando a Arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes

de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social... A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós materializado e fixado nos objetos externos da Arte, que se tornaram instrumento da sociedade. [...] De igual maneira, a Arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através da qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, tornasse pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de Arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1999, P. 315).

Por esta razão, é importante salientar que se não existirem as oportunidades para que isto aconteça todo o trabalho educativo deixa de ter qualquer significação. Uma das situações de vida para qualquer adulto é a situação de trabalho. Esta situação é, portanto, fundamental também para a pessoa com deficiência. Haja vista que a capacidade de encontrar trabalho e conservá-lo é um dos mais importantes aspectos do ajustamento social, pois, além do lado prático de "ter dinheiro para viver e garantir o sustento, ter um emprego aumenta o amor próprio, ajuda a evitar o tédio e aumenta usualmente o montante de contato com outras pessoas" (MAZZOTTA, 1982, P.24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte deve ser ensinada desde cedo para as crianças, temos que ter em vista os benefícios que esse aprendizado acarretará para elas, não pode ignorar a evolução cognitiva que as crianças da atualidade têm em relação às crianças de outras gerações.

"No processo de educação realizam-se, ainda, dois movimentos: um primeiro, em que é feita a mediação entre o social, a prática construída e o indivíduo, no qual se forma a base dos pensamentos individual e coletivo e é quem possibilita a continuidade do processo histórico da cultura; e em segundo, que se caracteriza pela mediação que a palavra e a imagem fazem entre o pensamento individual e o social e pela possibilidade que cada um tem de ser sujeito, de reelaborar produzindo o novo, revelando como a educação se envolve na tensão entre o individual e o social" (MELO; TOSTA, 2008, p. 55).

A arte deve ser vista como meio de terapia, nunca algo feito para causar estresse e dificuldade implacáveis. Se um aluno se torna menos tenso e sobrecarregado com o estresse em seus ambientes de aprendizado, então ele aumenta suas notas em outras aulas, como matemática, inglês ou ciências. Para dar suavizar o ambiente pesado dos estudos, colocar arte na parede tende a proporcionar um ambiente calmo que produz uma sensação de paz e serenidade.

A educação artística, visual e performática é considerada temas centrais, conforme comprovado por muitos testes para o trabalho. Por meio dessas exigências, as escolas obtêm fundos para programar assuntos e itens suplementares, como livros e calculadoras, para que os alunos precisem ser bem-sucedidos. As escolas também podem obter fundos participando de testes padronizados nacionais e regionais; no entanto, esses testes apenas testam os estudantes quanto à sua capacidade de desempenho elevado em matérias como matemática, alfabetização e ciências. Os cursos de arte auxiliam a capacidade do aluno de apresentar um alto desempenho nesses assuntos, pois desafiam o cérebro do aluno.

O ensino da Arte é importante na vida do ser humano que, por meio das diferentes linguagens artísticas, pode se expressar com seus olhares, movimentos e pensamentos. Com a arte podemos enxergar o mundo em milhares de formas de pensar, imaginar, criar e se deslumbrar do que o homem é capaz de fazer.

A arte na escola faz a diferença na vida de todos por oportunizar momentos de descobertas em que o professor é o principal mediador da relação ensino e aprendizagem com o aluno. O professor é o principal intermediador no processo de ensinar e compreender a arte em suas diferentes linguagens. Sabemos que todas as pessoas são capazes de produzir arte, inclusive as pessoas portadoras de deficiência que se descobrem nessa área transformando esse meio de comunicação em trabalho, por seu uma linguagem de pura expressão e criação.

As relações estabelecidas entre uma aprendizagem escolar ativa e a realidade global não devem se restringir a construções de cópias ou reproduções do mundo, aprendem quando são capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

REFERÊNCIAS

ALBINATI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

ANTUNES, A. As Coisas. São Paulo: Iluminuras, 1993.

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. A música na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M

BARBOSA, A. M. T. B. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. v. 3, 1998.

BUORO, A.B. O Olhar em Construção: uma Experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, M. Como Usar a Música na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, C.M.S. Oficina. A Música na Sala de Aula. São Paulo: FEUSP, 2008.

LOWENFELD, V. A Criança e sua Arte. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 2002.

OLIVEIRA, J.; GARCEZ, L. Explicando a Arte: uma Iniciação para Entender e Apreciar as Artes Visuais. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. 3 ed. Brasília: MEC/SEF. Brasília:1998.

REGO, L.L.B. Literatura Infantil: uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO:

O COMPUTADOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

CÉLIA MARIA DE OLIVEIRA NERY DA SILVA

RESUMO

O avanço tecnológico tem provocado mudanças nos diferentes segmentos sociais, e numa velocidade quase imperceptível, estas mudanças trazem uma variada oferta de serviços digitais, possibilitando à sociedade acesso à informação, formação e comunicação. Sabe-se que este processo trouxe uma repercussão na política educacional, colaborando com as mais recentes mudanças na escola. A presente pesquisa analisa como o computador, principal instrumento deste processo, vem sendo utilizado e, como a comunidade escolar (professores, crianças, jovens e adultos) se beneficiam ou não, deste instrumento. Esta pesquisa tem como objetivo discutir o uso dos computadores na escola, colocando em questão sua relevância e importância. A literatura especializada contribui para conceituar o leitor com a definição sobre tecnologia, analisando posteriormente sua interface com a informática e analisa o uso do computador em sala de aula, enquanto recurso pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Recursos tecnológicos; Inclusão Digital.

1. INTRODUÇÃO

O século XX tem sido denominado a era da informação associada a isto se testemunha avanços tecnológicos em diversas áreas. Neste cenário depara-se com cargas de informações cada vez maiores. Vivemos, no mundo de hoje, uma realidade intitulada sociedade da informação, onde o foco de discussão, interesse e também de receio, tem sido o computador. Esta ferramenta gera fascinação, futuro promissor para alguns e como um mal, algo que deva ser temido, adotando frente às inovações, postura de resistência. Ainda assim, estudos demonstram que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, como ferramenta, traz uma enorme contribuição para a prática escolar em qualquer nível de ensino.

O avanço tecnológico das últimas décadas possibilita a comunicação e informações num tempo cada vez mais reduzido, dando-nos uma impressão de que

"[...] o mundo está cada vez menor" (UMEOKA) 1.

Na era da informação, o conhecimento desempenha função primordial e está disponibilizada em espaços diversificados – a televisão, a Internet, os vídeos, o cinema, o teatro - em meio a um crescente volume de informação. O educador no contexto atual, nesta sociedade da informação, passa a ter uma função de grande importância, no que tange a gerir o conhecimento, mediar esta informação para que o aluno possa transitar entre este vasto campo, produzindo e compartilhando saberes. O grande desafio neste sentido é garantir que todos tenham acesso à tecnologia. A educação tem neste sentido um importante papel "... ela é o grande catalisador e difusor de todas as transformações sociais e econômicas" (UMEOKA). O presente trabalho vem discutir a importância do computador como ferramenta pedagógica, ou seja, como fonte de produção de conhecimento. Segundo Valente (1998), diante de uma situação problema, o aprendiz tem que utilizar toda sua estrutura cognitiva para descrever para o computador os passos para a resolução do problema, utilizando uma linguagem de programação. A descrição da resolução do problema vai ser executada pelo computador. Essa execução fornece

um "feedback" somente daquilo foi solicitado à máquina.

O aprendiz deverá refletir sobre o que foi produzido pelo computador; se os resultados não corresponderem ao desejado, o aprendiz tem que buscar novas informações para incorporá-las ao programa e repetir a operação dessa forma, o computador complica a vida do aprendiz ao invés de facilitar. Assim, ele terá a oportunidade de encontrar e corrigir seus próprios erros e o professor entender o que e como o aprendiz está pensando. A interação do aluno com o computador precisa ser mediada por um profissional, para que ele possa entender as ideias do aprendiz e como atuar no processo de construção do conhecimento para intervir apropriadamente na situação de modo a auxiliá-lo.

Partindo deste pressuposto, como utilizar e aproveitar os benefícios dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas? Como tirar proveito destas tecnologias, especialmente do computador?

1 UMEOKA, Emílio é presidente da MICROSOFT BRASIL.

Nessa perspectiva de pesquisa bibliográfica, a base de estudo é constituída principalmente de artigos científicos e livros. O levantamento de autores de literatura especializada possibilita a reflexão e análise. A pesqui-

sa documental também se faz presente, permitindo o acesso à documentos variados, como reportagens de jornais, revistas, entre outros.

A princípio será dissertado sobre a definição conceitual do que é tecnologia, resgatando o avanço nas pesquisas e seus impactos na sociedade.

Há uma descrição sobre as implicações da informática na escola, o impacto do avanço tecnológico na educação, a inserção e mudança na escola, uma vez que, como afirma Emílio Umeoka:

"A educação formal é o mais importante processo de inserção de crianças e adolescentes numa sociedade que desejamos. E, nesse processo, as tecnologias da informação e da comunicação têm um papel preponderante". (Emílio Umeoka).

Na sequência envereda-se por uma análise do computador e seu uso em sala de aula, enquanto instrumento pedagógico, sua utilização, investimentos, e a dificuldades encontradas pelos professores. Aborda-se também a questão da criança e sua relação com o computador, tecendo uma discussão acerca do interesse, utilização, analisando o uso do computador como recurso de aprendizagem.

TECNOLOGIA

"Talvez não seja exagero afirmar que o ser humano já nasce criando técnicas, isto é, formas práticas de disciplinar a maneira de o homem lidar com o mundo que o rodeia. Tal é o que vemos quando o homem primitivo se vale de uma pedra ou um pau para obter frutos de uma árvore. Ou quando cava o solo para dele tirar raízes nutritivas. São atitudes que, ao mesmo tempo que o condicionam em seu comportamento no ambiente e no trabalho, mudam o modo como o homem passa a viver a sua vida." (MOREIRA,1998)

Este estudo nos remete aos tempos primórdios onde o homem criou instrumentos e ferramentas que facilitassem sua vida, garantindo sua sobrevivência. Estas engenhocas eram meios simples para transformar os recursos naturais em objetos úteis, facilitando a caça e sua proteção. Neste sentido definimos como tecnologia todas as ferramentas construídas, seja a pedra lascada utilizada no período rupestre, seja um microchip utilizado numa cirurgia computadorizada, em qualquer período histórico chamamos tecnologia.

A palavra tecnologia é de origem grega e é um termo utilizado para definir o estudo de técnicas, envolvendo o conhecimento, ferramentas, recursos e processos utilizados para solucionar problemas. Neste sentido podemos verificar que as mudanças tecnológicas ao longo do nosso tempo histórico caracterizam o nível do conhecimento científico de uma determinada cultura.

O século XXI vive o auge da revolução tecnológica onde se percebe que nada mais será como antes. É possível compreender tecnologia subdividida em quatro categorias: Tecnologias clássicas (agricultura, astronomia, roupa, fogo medicina, mineração, parafuso, roda, transporte e escrita); Tecnologia avançada (genética, biotecnologia, armazenamento de energia, purificação da água, instrumentação, metalurgia...); Tecnologias de comunicação (fotografia, vídeo, reprodução de música, gravação digital, áudio e som); por fim Tecnologia elétrica fundamental (eletricidade, indutor, resistor, energia elétrica, controle de energia, geração de eletricidade, transmissão de energia, motor elétrico, tecnologia de informação, semicondutor...). A presente pesquisa, debruçar-se-á sobre os avanços e efeitos da tecnologia da e informação e comunicação (TICs)), uma vez que, como afirma Marisa Lucena2:

"Não existem dúvidas sobre os alunos de hoje estarem inseridos em uma sociedade da informação ou do conhecimento. Isso vale, inclusive, para sociedades com economias emergentes, como a nossa, em que emprego depende cada vez mais do desembaraço com que os cidadãos aplicam as tecnologias da comunicação e informação". (LUCENA).

2 LUCENA, Marisa é doutora em engenharia de sistema/educação pela COPPE/UFRJ, coordenadora do grupo de pesquisa KBR/KIDLINK da PUC-RIO/FUNDAÇÃO PADRE LEONEL RANCA PUC-RIO.

A era da informação foi inaugurada meados do século XX, com a criação dos primeiros computadores digitais. Estes equipamentos eram capazes de efetuar cálculos matemáticos complexos em grande escala, comportando salas inteiras e de construções caríssimas. Com a inserção dos computadores, houve uma revolução de toda a ciência humana, por capacitarem os pesquisadores a analisar dados de forma muito mais sistemática do que utilizando o próprio cérebro, expandindo enormemente campos como viagens espaciais, os reatores nucleares e a meteorologia.

A partir dos anos 70 a invenção dos microchips encolheu todos os circuitos de processamentos para tamanhos cada vez menores, fazendo do computador de mesa, pessoal, a ferramenta mais poderosa do que os IBM de andar inteiro do início, e permitindo que os profissionais das nações industrializadas tivessem acesso instantâneo a bancos de dados mais abrangentes que a maior biblioteca de livros. A informática hoje domina os diferentes setores e apresenta uma linguagem inovadora que possibilita o acesso ao conhecimento, nestas duas últimas décadas, as novas tecnologias criaram máquinas capazes de influenciar radicalmente o

cotidiano, mudando a forma de comunicação entre as pessoas.

1.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A escola não pode ficar alheia aos fatos, o século XXI trouxe, como esperado, mudanças... Novos conceitos e valores estruturam nossa sociedade e a escola não pode e não consegue ficar de fora deste novo panorama. Não pode deixar de incorporar as novas transformações, intervindo para sistematizar a integração de todos os recursos pedagógicos

e usando o que de melhor cada um tem para oferecer.

"[...] a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicação, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar." (PERRENOULT, p125).

O acesso ao mundo digitalizado e a rede da internet, parece contrapor aos conteúdos trabalhados na escola, parece distanciar os alunos da prática de leitura, da reflexão e construção, parece estabelecer uma distância entre os professores da sua tradicional maneira de ensinar e do aluno do ato de aprender.

Há quem acredite que a era da computação criou a revolução na educação, o que não está acontecendo, como já podemos constatar. As chances de mudar apenas por possuir computadores nas escolas, é quase zero. O que está em foco e precisa ser entendido é a utilização que vai ser dada à máquina. Neste há de se pensar qual espaço será concedido a informática na escola, há de apropriar deste instrumento como recurso, assim como o giz e a lousa, compreendendo e apropriando-se de suas especificidades, o computador está inserido em diferentes contextos sociais, diferentemente do quadro negro e do giz. Não se limita, entretanto, a ensinar o aluno a utilizar a ferramenta, desarticulado dos objetivos traçados no plano de aula.

1.2 INCLUSÃO DIGITAL

No bojo da discussão sobre tecnologia é praticamente impossível não considerar as questões que envolvem a inclusão digital, expressão altamente utilizada nas diferentes instâncias política e social. "A inclusão digital é dentre outras coisas, alfabetização digital". Há neste sentido necessidades que são relevantes para que a inclusão digital aconteça, entre elas faz-se necessário equipar as escolas, sabendo, entretanto que não é o suficiente. A extensa gama de aparelhos digitalizados imprime na sociedade a necessidade do conhecimento específico para sua utilização. Apropriar-se destes mecanismos, compreenderem sua função e utilização é o primeiro passo, para tanto é necessário metodologias capazes de formar e capacitar professores e alunos. Estar conectado com a mídia digital é também imprescindível, para que pessoa incluída perceba a função social deste aparato.

"Inclusão digital significa criar oportunidades para que aprendizados feitos a partir de suportes técnicos digitais possam ser empregados no cotidiano da vida e do trabalho" (RONDELLI)

Diferentes pesquisas apontam a necessidade do suporte financeiro para que a inclusão aconteça. Não basta equipar escolas e instituições educacionais de computadores, nem tão pouco alfabetizar as pessoas, é necessário investimento tecnológicos em softaware e nas estruturas físicas de rede.

Não basta ter o computador na escola, para termos a inclusão digital, é importante incluir, possibilitar o acesso, mas é necessário garantir a permanência.

Discutir a inclusão digital faz-se extremamente necessário neste momento, uma vez que aborda questões de concepção, acesso e democratização dos TICs (tecnologias de informática e comunicação). Faz-se necessário perceber que a exclusão socioeconômica desencadeia a exclusão digital, que por sua vez intensifica e desencadeia a exclusão social.

2. O COMPUTADOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

As grandes invenções sempre estiveram aliadas a construção do conhecimento. A invenção da imprensa foi a primeira grande invenção para a apropriação e difusão do conhecimento, porém a informática foi sem dúvida o grande salto.

A informática se insere nos dias de hoje como grande aliada do educador em práticas pedagógicas ditas "modernas". Considerado suporte principal da escalada de produtividade na sociedade de informação; o computador vem se infiltrando em salas de aulas, tornando um elemento ativo. A aprendizagem intermediada pelo uso do computador tem provocado imensas mudanças no processo de construção de conhecimento. O livro didático, quadro negro e o giz deixam de ser as únicas vias de aprendizagem, permitindo ao aluno "navegar" por diversos espaços de formação e informação.

Lévy (1998, p.29), afirma que, já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, a introdução de tecnologias de comunicação e informação, gera transformações no conhecimento, na produção, armazenamento e propagação de informação.

"[...] enquanto instrumentos de natureza simbólica, esses meios de comunicação e informação são potenciais mediadores das relações entre sujeito e objeto do conhecimento e, portanto possíveis elementos constitutivos das modalidades de funcionamento psicológico dos membros dessas sociedades (OLIVEIRA, 2001, p.79).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que é importante o uso da tecnologia na escola, ou seja, há a necessidade cada vez maior de se educar para abertura de novas ideias, novos conhecimentos. Na era da informação, aprendizagem não pode se limitar apenas ao ensino, é fundamental outros processos; todas as possibilidades de comunicação humana, de troca de experiência e conhecimento, principalmen-

te com o uso do computador.

"Os alunos, por sua vez, precisam desta nova forma de conhecimento, pois o mundo atualmente busca por profissionais com diversas habilidades e competências, como: ser crítico, criativo, saber pensar, estar aberto ao aprendizado de novos conhecimentos, saber trabalhar em grupo. Certamente, esta atitude buscada deve ser desenvolvida e construída por cada pessoa, e o processo educacional pelo qual o aluno passa é fundamental no desenvolvimento e construção dessas competências, sendo o computador um aliado importante da escola para essa construção" (VALENTE, 1997).

Neste sentido, fica clara, a possibilidade da busca por informações, não para fazer um recorte e cole, para criar novos conhecimentos, é preciso que o aluno tenha competência e habilidade para analisar e sintetizar as informações, para criar novos conhecimentos. A informação por si mesmo, não implica em aprendizagem, é necessário mediação pedagógica, objetivos definidos, com intencionalidade clara.

"A integração do currículo com a tecnologia envolve transformá-la em uma ferramenta para aperfeiçoar o conhecimento em uma determinada área de conhecimento ou em texto multidisciplinar. A tecnologia deve se tornar uma parte integral das funções da sala de aula, tão acessível quanto todas as outras". (LUCENA)

2.1 O COMPUTADOR NA SALA DE AULA

Há uma grande polêmica quanto ao uso do computador nas escolas, se por um lado há uma discussão sobre sua importância, por outro há uma discussão pautada na crença de que o computador aliena e isola por vivências estritamente virtuais. Entretanto, as novas gerações estão completamente ligadas à tecnologia e aos meios de comunicação.

"[...] Elas fazem parte de uma sociedade que não é só real, mas também digital." (RIVOLTELLA, p16).

Há quem acredite que a computação irá criar uma revolução na educação, o que não está acontecendo, como já podemos constatar. As chances de mudar apenas por possuir computadores nas escolas, é quase zero. O que está em foco e precisa ser entendido é a utilização que vai ser dada à máquina. Neste sentido há de se pensar qual espaço será concedido a informática na escola, há de apropriar deste instrumento como recurso, assim como o giz e a lousa, compreendendo e apropriando-se de suas especificidades, o computador está inserido em diferentes contextos sociais, diferentemente do quadro negro e do giz. Não se limita, entretanto, a ensinar o aluno a utilizar a ferramenta, desarticulado dos objetivos traçados no plano de aula.

O que está em foco, e precisa ser entendido é a utilização que vai ser dada à máquina. Em um bom número de escolas o aprendizado de português, matemática, ou de qualquer outro componente curricular, que é seu objetivo primordial, fica quase que esquecido pelo uso de programas, que por serem divertidos, entusiasmam os alunos, enquanto na realidade, estão apenas aprendendo a manipular o computador. O marketing realizado em torno do ensino utilizando computadores tem criado expectativas que muitas vezes desvirtuam o projeto pedagógico da escola, quando esta passa a querer atender aos pais que desejam que os filhos sejam profissionalizados em computação, por meio da escola. E o que se percebe é que a informática precisa ser integrada ao currículo, não como disciplina, mas como ferramenta, o computador, como o livro ou outro material qualquer é tão somente um meio.

Temos o computador como a maior revolução tecnológica da humanidade, que rapidamente se aperfeiçoa e domina seu espaço no mundo, onde a tecnologia é ferramenta fundamental. Sabemos o quanto essa tecnologia nos é importante e, o quanto nos facilita a vida e complementa o saber, mostra novos conhecimentos com uma grande rapidez e fluxo de informações.

É essa tecnologia que nos insere em diferentes contextos sociais, hoje essencialmente digital, como também pode nos excluir desse mesmo mundo, pois está a serviço de uma pequena camada da população, por ser um recurso pouco acessível a grande parte da população brasileira.

Neste sentido, entretanto, é pertinente que a educação acompanhe este processo, busque acompanhar e integrar ao seu currículo esta nova linguagem ou pelo menos tenta acompanhar, mesmo porque, a informática é uma ferramenta de suma importância e riqueza para o aprendizado, pois é rápida e interativa, de resultado imediato.

Sabe-se que a revolução tecnológica provoca mudanças nas formas de se relacionar, de se comunicar, de aprender e ensinar, forçando que profissionais e todos os papéis sociais sejam revistos, a educação se vê forçada pela sociedade a rever seu papel. Neste sentido cai sobre o professor uma enorme cobrança, apontando-o como maior responsável pela transformação escolar, equipar as escolas tem sido também grande preocupação, mas não é o suficiente.

O jargão da última década diz que professores precisam de reciclagem, entretanto as mudanças são lentas e o professor sozinho "não faz verão". É importante neste momento resgatar o projeto político pedagógico da escola, lembrando dos demais setores da comunidade escolar e todos seus integrantes, fundamentalmente lembrarmos dos interesses e investimentos das políticas públicas que geram e investem na educação.

Entretanto, muitas pesquisas mostram caminhos para a ação do professor neste novo contexto, neste sentido é importante sua disponibilidade, estar aberto para aprender a aprender. Sabe-se que embora haja uma busca para garantir maior investimento na formação do educador, atualizando-se e mantendo-o numa formação permanente, qualificando-o para atender as atuais exigências deste mercado. Temos também, professores que resis-

tem, sejam por insegurança ou por estarem excluídas desta nova tecnologia, mostrando dificuldade em entender e dialogar com esta ferramenta de comunicação e informação.

Cabe ao professor a responsabilidade de diversificar a abordagem de seu componente curricular, integrar-se ao coletivo escolar valorizando as diferentes competências do corpo docente.

Neste sentido, Perrenoult contribui com a ideia de que o professor precisa saber administrar sua própria formação e desenvolver dez princípios, autorreguladores, se exercitados:

"Organizar e dirigir situações de aprendizagens, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão..." (PERRENOULT, p155)

Sabemos também que o computador, por si só não é capaz de gerar conhecimento e que em contato com o aluno, se efetivará o aprendizado. A máquina só vai disponibilizar as informações que a pessoa deseja desde que esta conheça seu mecanismo e sua aplicabilidade e que saiba utilizar seus comandos de forma correta. Neste sentido o trabalho do professor é fundamental. Há de se considerar que a inserção do computador como recurso pedagógico, provoca uma discussão sobre a função da escola e do papel do professor, propõe um novo paradigma, onde o professor deixa de ser o transmissor da informação e ocupa o papel do mediador. Esta afirmação traz como pano de fundo, a discussão sobre a concepção metodológica. O professor passa a construir ambientes de aprendizagem. Assume o papel do mediador do processo de construção do conhecimento, A intervenção é realizada no sentido de orientar o desenvolvimento do aluno para que ele possa

apropriar-se dos instrumentos de mediação cultural.

3. A CRIANÇA E O COMPUTADOR

Discutir a relação da criança com o computador se torna indispensável nos dias de hoje. Esse aparato tecnológico é um elemento de sedução para as crianças. Em todos os países, independente do seu grau de desenvolvimento, a Informática tem sido um dos campos que mais tem crescido atualmente. Esse processo tem atingido sobretudo, as áreas de Educação e de Lazer. Em virtude disso, nota-se que, no mundo todo, o computador tem entrado cada vez mais cedo na vida das crianças. Tornando-se, então, estratégico equipamento capaz de determinar os novos rumos da construção do pensamento das crianças.

As crianças apresentam uma facilidade e uma desenvoltura fascinante quando entram em contato com o computador. Elas mergulham curiosas nesse mundo da informática e da virtualidade, resultando no acesso de uma nova linguagem, que caracteriza a Sociedade da Informação, e que, certamente, permeará toda a sua vida futura.

"Assistir televisão, falar ao telefone, movimentar a conta no terminal bancário e, pela internet, verificar multas de trânsito, comprar discos, trocar mensagens com o outro lado do planeta, pesquisar e estudar, são hoje atividades cotidianas, no mundo inteiro e no Brasil. Rapidamente nos adaptamos a essas novidades e passamos- em geral, sem uma percepção clara nem maiores questionamentos – a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidade e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais".(TAKAHASHI, 2000, P.3)

Nos meios em que a inclusão digital é menos problemática, ou está resolvida, as crianças são protagonistas privilegiadas desse momento de mudança no modo de funcionamento de nossa sociedade. Quando a criança se volta para a sociedade atual, através da informática, não está frente a um novo instrumento de consumo ou brinquedo; o computador estrutura um novo recorte da realidade. Um recorte que possibilita ao usuário recriar uma parte da realidade.

As crianças que vivem em meios socioeconomicamente democráticos, que fazem uso do computador em casa ou na escola; para brincar, criar, jogar, comunicar-se, constroem representações extremamente positivas com relação às tecnologias de comunicação e informação, sejam elas ficcionais ou reais. E ao conhecer, descrever e entender o computador (manifestações tecnológicas), as crianças adentram sem medos, sem traumas, sem limitações, construindo uma nova linguagem para compreensão e intervenção na sociedade como um todo.

De acordo com Lévy (1998), o uso dos computadores prepara mesmo para uma nova cultura informatizada. E de posse desta nova linguagem de comunicação e expressão, desta cultura hipertextual, que a criança vai interagir com o mundo à sua volta, na escola, no trabalho, no lazer, transformando informações em conhecimento. O computador pode ser incorporado como objeto para jogo, diversão, lazer, porém precisa ser ressignificado, para representação como recurso de aprendizagem e, posteriormente, como instrumento de trabalho. Essa máquina inteligente, quando utilizada como recurso na educação, promovem forte mediação entre a criança e o conhecimento, afetando intensamente a identidade de quem aprende. Assim, a oportunidade de acesso de uma criança ao computador, como meio de aprendizagem, tem resultados incalculáveis.

4. **CONCLUSÃO**

A Escola não pode se distanciar da realidade social de seus alunos. Essa realidade é - e aonde ainda não for, inexoravelmente, deve vir a ser - tecnológica. Não há, portanto, como modelos antiquados de educação sobreviverem nesse cenário. Se as escolas não levarem a tecnologia para a sala de aula, seja ela virtual

ou real, serão os alunos que a levarão. Mas é preciso entender o papel coadjuvante da tecnologia, ainda que essencial, na escola do futuro. Tecnologia é suporte para a mídia que, por sua vez, é apenas um instrumento de comunicação. Uma mídia, por si só, não tem poder de educar, ou mesmo, de produzir melhora na aprendizagem.

A adequada metodologia, que faz uso de mídia apropriada, é a chave para uma educação de qualidade. A conhecida frase de McLuhan (1996) "O meio é a mensagem" nunca foi tão atual. Por isso não é aceitável simplesmente implantar uma determinada mídia em sala de aula sem que a metodologia e os conteúdos através dela trabalhados sejam adaptados ou recriados. De fato, nem mesmo é recomendável que se comece pela escolha da mídia. Um bom projeto de curso passa por um processo de design instrucional (KENSKI, 2015), que se inicia pelo conhecimento do perfil do aluno, pelo estabelecimento dos objetivos de aprendizagem e pela definição das linhas pedagógica e metodológica, para então se selecionar as mídias que melhor atendem a todos os requisitos, incluindo o econômico e o de adequação ao cenário e ao público-alvo. Sabemos que a escolha da mídia a utilizar em determinada atividade de aprendizagem deve ser consequência de um processo de design educacional e não o ponto de partida. Para realizarem-se boas escolhas e bom uso da tecnologia é preciso antes de tudo conhecer muito bem as mídias disponíveis, a cultura das mídias, suas características, potencial e limitações.

Por isso fazemos aqui uma apresentação das principais tendências tecnológicas na educação e suas características, de forma a contribuir para aumentar o repertório de opções de educadores e designers instrucionais. Por questões de espaço é apresentada apenas uma visão geral. As referências bibliográficas indicadas, a maioria disponível para acesso gratuito, poderão ser consultadas por aqueles que desejarem se aprofundar.

A escola precisa ser dinâmica, integrada, com um Projeto Pedagógico flexível construído por toda equipe docente e discente, precisam ser democráticas, que garanta não só o acesso dos alunos, como também sua permanência.

Um dos grandes desafios que se coloca para o educador é a necessidade de desenvolver no aluno a capacidade para aprender a aprender, considerando que o objetivo maior da educação é a formação do cidadão pleno, capaz de entender os problemas que a atualidade apresenta, intervindo de forma crítica sobre ela. Dessa forma, estaremos preparando o educando para enfrentar o mundo com criatividade, dotando-o de capacidade crítica para decidir frente à diversidade de situações que se colocam em seu dia a dia.

"Dispomos hoje de três formas de transmissão de produção, transcrição e transmissão de texto: a mão, imprensa e eletrônico – e elas coexistem" (CHARTIER).

É inevitável a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação na instituição escolar. A despeito do uso do computador como recurso pedagógico, concluo que muito há de ser feito, há muitas experiências positivas onde a escola aceita e integra recursos midiáticos na prática cotidiana, desvendando toda sua potencialidade. Porém a inclusão social é maior e embora há no bojo das discussões sociais e políticas sociedade, a busca por alternativas para ampliar a inclusão digital, vê-se a necessidade de diminuir a exclusão social, e esta discussão não pode ser descartada, uma inclusão define a outra.

É importante lembrarmos nesse caminho dos quatro pilares da educação: "Aprender a ser"; "Aprender a viver junto"; "Aprender a conhecer"; "Aprender a fazer", que traduzem as expectativas da sociedade em que vivemos, uma vez que representam a síntese da educação que forma o ser humano em todas as suas potencialidades.

Para isso, considerando a escola como local preocupado não só em desenvolver conceitos, mas também valores, procedimentos e atitudes que proporcionam aos alunos, além do conhecimento, os sentimentos de justiça, de solidariedade, de amizade, de felicidade, há a necessidade de se refletir: sobre a educação como um processo global, que se aproxima do cotidiano dos alunos e da complexidade do mundo atual; e sobre os educadores, com suas necessidades formativas, profissionais, sociais e como aqueles que conduzirão com eficácia todo o processo educativo.

Para finalizar concluo ainda, que na educação todas as relações são situações de aprendizagem "Ninguém ensina ninguém, ninguém aprende sozinho, a aprendizagem se dá a partir da mediação", daí a importância da tecnologia, justificando nossas necessidades, a busca pelo conhecimento, por querer aprender, buscando respostas, cabe a escola, tornar-se espaço do exercício da reflexão, pesquisa e tomada de decisão, compreender que o conhecimento é provisório, inacabado e em construção, que se dá partir da mediação de cada um, das relações que cada um consegue estabelecer, o conhecimento é individual e intransferível.

"É preciso desenvolver políticas públicas que tenham por objetivo a correta utilização da tecnologia em sala de aula." (CHARTIER).

A escola precisa aprender a mover-se em outros espaços, sem fazer da sala de aula a única passarela em que desfila o conhecimento. Faz-se necessário mudar esse modelo arcaico, romper obstáculos impostos, encontrar novas metodologias. Oferecer aos professores formações continuas e garantir a utilização não só da lousa e do giz, mas sim de diferentes recursos possíveis e acessíveis. Neste sentido os computadores oferecem ao trabalho realizado na escola uma alternativa de ampliação dos limites e de espaços, mesmo sem sair dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José de e ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de. Liderança, Gestão e Tecnologias: Para a melhoria da educação no Brasil. Parceria PUC São Paulo. 2006.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Char-

les. A criança e a máquina. Porto Alegre. Artmed. 2001.

BARRETO, Rachel Goulart. Formação de professores, tecnologias e aprendizagens. São Paulo. Loyola, 2002.

CARVALHO, Luís Alfredo Vidal de. Programa de Engenharia de Sistemas e Computação.

COPPE/UFR ALMEIDA, José de e ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de. Liderança, Gestão e Tecnologias: Para a melhoria da educação no Brasil. Parceria PUC São Paulo. 2006.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Tradução. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

CITELLI, Adilson. (Coordenador). Outras linguagens na escola: publicidade, cinema, TV, rádio, jogos, informática. São Paulo. Cortez, 2000. Coleção Aprender e Ensinar e Ensinar com textos.

CROCHIK, José Leon. O computador no ensino e a limitação da consciência.Casa do psicólogo. São Paulo. 1998.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs). Educação de Jovens e adultos. Teoria, prática e proposta. 6ª edição. São Paulo. Editora Cortes. 2003.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Editora 34. São Paulo. ALMEIDA, José de. 1993.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA PINTURA PARA O ENSINO DA ARTE

CELIA REGINA JUSTINIANO

RESUMO

A intenção ao propor esse trabalho foi demonstrar a importância e a necessidade da história da pintura para o ensino da arte, bem como o estímulo que causa no aluno, tirando tanta distancia entre ele e a pintura propriamente dita. A inclusão de disciplinas artísticas no currículo escolar, em particular o ensino da pintura, da música e dança, sem prejuízo, no entanto, de outras formas de manifestações culturais. Mas alerta-se que não se pretendeu limitar a apenas reivindicar a inclusão de arte na escola, mas sim discutir a necessidade de inovações pedagógicas e psicopedagógicas para benefício do aluno e da escola, bem como trazer à luz o debate sobre a época atual, plena de mudanças e transformações que se processam em velocidade assustadora. Foi à intenção, igualmente, comparar o atual status do processo ensino/aprendizagem sob a ótica de educadores, com as prementes necessidades de aperfeiçoamento e melhoria no nosso sistema educacional. Falou-se também da discussão a respeito da informatização e aproveitamento da tecnologia para alargar os objetivos do ensino. Enfim, abordou-se do presente e futuro, através de pesquisas bibliográficas, as esperanças com relação à transformação de crianças e adolescentes em futuros cidadãos, dos quais dependerá o amanhã desta geração, cientes que a pintura a música, a dança e a arte no geral são importantes para o desenvolvimento do aluno, chegando a concluir que é na escola que colocamos nossas esperanças de que, não obstante haja mudanças rápidas e transformações até a pouco impensáveis, e, o mundo acabará por se tornar um lugar para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Cultura; Arte; Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

A cultura e a arte são a expressão coletiva e individual de uma sociedade e aquelas que a constituem.

Neste caso será feito exame de uma das artes as mais proeminentes para desenvolvê-lo: a pintura.

É muito importante saber, que na pintura, desde que é uma língua particular do homem dentro de onde seus sentimentos e suas idéias giram de cabeça para baixo.

A pintura é uma das expressões artísticas em que a vontade do ser humano foi pronunciada primeiramente para reproduzir ao mesmo tempo o mundo ao redor do homem. Porque tem sido exposto já, a pintura tem a maioria de origem remota e sua execução responde a uma necessidade e a um prazer artístico ser humano.

A amostra da antiguidade da pintura é, por exemplo, os desenhos que estavam nas cavernas da origem pré-histórica, especialmente nas cavernas de Altamira (Santander). Mais tarde nós podemos nomear as paredes e aos tetos pintados com razões originais nos palácios egípcio. Mas eram gregos aqueles que deram inicialmente um desenvolvimento amplo e completamente complexo à arte da pintura. Os Romanos foram capazes de imitar a perspectiva e o claroscuro dos gregos, para travar paisagens das cidades, ruínas, e para desenvolver especialmente cenas da mitologia.

A civilização medieval enfatiza principalmente os altarpieces, e as miniaturas góticas, os mosaicos e as tabelas dos bizantinos. Durante o século XV as transformações começam a operar-se que estão preparando o renascimento. Até que a pintura ele estiver feita então na sustentação material da parede ou quando mais da tabela, primeira passagem para o retrato pequeno do cavalo, que distinguiria as expressões da idade moderna e as permitiria às invenções e às máscaras expressivas de sentimentos novos da vida.

Na Itália ou na Alemanha, na França, na Espanha ou nos Países Baixos, o renascimento fez exame à pintura dos grandes ideais da beleza, da harmonia e da perfeição dos artistas.

Mais tarde o sentimento romântico prevalece isso informa a trajetória em outros grandes inovadores.

2. DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I

Pintura Arte pré-histórica:

As pinturas mais velhas do que são sabidos foram feitos nas paredes das cavernas que serviram como o abrigo à espécie humana 30.000 anos há, durante o período do paleolítico. Há amostras da arte do paleolítico nas posições de Europa ocidental, de Saara África e o sul, e em Austrália. Em algumas zonas, como a costa mediterrânea, o desenvolvimento da pintura continuou no período neolítico.

As pinturas que conservam nas cavernas da Espanha (Altamira) e do sul de França representam, com a exatidão inacreditável os cavalos vermelhos. Estas representações são feitas com os pigmentos da terra extraídos, composto de minerais diferentes pulverizados e misturados com o animal gorduroso, o espaço livre do ovo, os extratos das plantas, a colagem dos peixes e, uniformes, o sangue; foram aplicados com as escovas feitas dos varitas e das arremetidas ou fundiram-se na parede. Estas pinturas tiveram que executar uma função nos rituais mágicos, embora sua natureza exata não fosse sabida com certeza. Para o exemplo, em uma pintura da caverna de Lascaux, França, aparece um homem entre os animais ao lado de diversos pontos escuros; embora seu significado exato remanesça mais estranho, demonstra à presença de uma consciência espiritual e da capacidade expressá-la por meio das imagens, dos sinais e dos símbolos.

1. Paleolítico:

Se nós restringirmos a definição da arte à atividade representativa, livra de toda a subjeção utilitária nos terá que considerar o superior de Paleolítico como o momento do nascimento das primeiras amostras artísticas. A arte da rocha ou a arte parietal é o tipo de pintura que desenvolveu estes homens nas paredes das cavernas. Dois tipos destes são distintos:

A - Arte de Franco-Cantabrian: estende do período do auriñaciense ao magdaleniense e suas amostras mais representativas estão na França (cavernas do Dordogne) e no norte da Espanha (Altamira, o Pasiega). As características principais desta arte são: um naturalismo grande na reapresentação dos animais, em contornos abstratos das mãos e em sinais; as figuras são isoladas sempre, sem dar forma a grupos científicos; uma evolução desobstruída no tratamento do colorístico é percebida que vai da monocromía a uma policromía rica.

B. - A arte do Levantino: estas pinturas têm uma série das características que as distinguem da arte de franco-Cantabrian: não estão em cavernas escuras, mas nos abrigos para totalizar a luz; são monocromáticos (vermelho ou preto); são mais diagrama esquemático e, assim, não são naturalistas; mas isso é estruturado que dá forma a cenas; controlam travar o movimento, dando a sensação de um dinamismo grande. Suas amostras melhores estão em Cogull, caverna Remigia, o Valltorta e Charco da água amarga, em Levante espanhol.

1. Neolítico:

Segue uma evolução novata no fim do Paleolítico, para uma esquematização geométrica e abstrata maior. O abandono do naturalismo faz com que seja difícil de reconhecer as figuras representadas.

As melhores unidades deste estilo estão na lagoa do Janda, em Almadén (cidade real, na Espanha). Também os ossos humanos e os cilindros de pedra decorados são señalables com figuras geométricas no zig-zag que representa, quase certamente, ídolos religiosos.

Arte Egípcia

A arte egípcia foi desenvolvida durante aproximadamente 3.000 anos, apesar de que mantêm uma determinada estética da unidade. Os egípcios usaram a pintura para pintar as paredes dos túmulos dos faraós com representações mitológicas e cenas das atividades diárias, como a caça, a pesca, a agricultura ou a celebração dos banquetes.

O desenho egípcio e a pintura têm uma função mais próxima à escrita ou dos símbolos religiosos que a do ornamento de estético.

Sua função era quase sempre para realçar a arquitetura, a escultura, o bas-relevo ou os utensílios do uso diário, sendo aplicado aos murais moventes das superfícies.

As cores têm uma simbologia rica: o coolness e a juventude verdes; o preto, fertibología; o alvo, a luz; o amarelo intenso.

As escovas feitas de arremetidas esmagadas, por uma de suas extremidades e escovas feitas com folhas de palmeira eram os instrumentos que se usaram.

Os principais trabalhos pictoriais são: o Friso do Ocas, o Peregrination de Abydos, Sennefer e sua esposa, Amenofis II antes do deus Osiris, cenas do vendimia, caça dos patos

no pântano, dancer blond e cavalo cor-de-rosa. Também as pinturas feitas em rolos do papírus são muito bonitas, como do julgamento de mortos, do museu de Turin.

Arte Grega

A arte grega é um jogo de manifestações artísticas que foram desenvolvidos em Greece e em suas colônias entre séculos XI e I C. A.. Embora esta cultura tivesse sua origem da civilização no Egito, sua evolução mais atrasada gerou um dos períodos mais influentes da história da arte ocidental.

A arte grega foi caracterizada pela representação naturalística da figura humana, não somente no aspecto formal, mas também na maneira expressar o movimento e as emoções. As partes importantes de cerâmicas que são conservadas, junto com as pinturas funerais de Etruscan, ofertam a nós algumas trilhas nas características da arte grega.

Alguns viajantes, como o Pliny ou o historiador e geógrafo grego Pausanias, acharam muitos dos objetos artísticos que são conservados hoje em dia, e suas histórias oferecem uma informação valiosa sobre alguns artistas.

Os artistas gregos usaram cores à água para pintar grandes murais ou decorar vasilhas. Os ceramistas modelaram as partes em torno da cerâmica, e quando se secam os ilustravam, pintavam e neles cozinhavam.

A arte grega é dividida normalmente em períodos artísticos que refletem suas mudanças de estilos. É dividida em três estágios, respectivamente arcaíco, clássico ou helenístico. Seu momento de um esplendor maior pode ter ficado situado no período clássico, nos dias do regulador de Péricles. Da pintura grega, isso de acordo com textos numerosos alcançou níveis magníficos da beleza que nós conservamos somente as cópias deformadas que estão nos mosaicos romanos. Os nomes dos pintores que nos transmitiram a tradição são aqueles de Polignoto, de Patrasio, de Zeuxis, de Apeles e de Demetrio. Também nas pinturas dos vidros de cerâmica (amphoras e jarros), uma reflexão pálida pode ser percebida de que era a arte grega. A função principal da pintura monumental até aproximadamente a C. A. do ano 320, era da função governamental, fazendo exame do cuidado de assuntos religiosos e de comemorações dos eventos civis mais importantes, como as competições atléticas. Os cidadãos usaram somente as artes plásticas para a decoração de seus túmulos. Não obstante, as artes decorativas foram dedicadas principalmente à produção dos objetos do uso confidencial. As famílias mais ricas eram proprietárias das vasilhas de bronze e dos espelhos.

1. Estágio Arcaico

Durante o período arcaico, com a extensão geográfica e econômica da civilização grega, o aumento da riqueza e os contatos com a parte externa causaram o desenvolvimento na decoração das vasilhas, que eram objetos importantes do comércio. No ano 675a.C., os pintores de cerâmica de Corinto começaram a decorar as partes com as silhuetas prétas das figuras, animais que marcham geralmente, feito com formulários cancelados e prontos em um ou diverso frisos pequeno. Protocorintio é o estilo denominado. O estilo corintio foi desenvolvido em 550a.C. e os quais conservam exemplos numerosos. Os vidros são atolados nas figuras em fundos floral. Nas vasilhas são freqüentes as imagens de monstros, como a quimera, uma criatura com cabeça de leão, corpo de cabra e cauda de dragão. Outras razões orientais similares aparecem nas cerâmicas das partes encontradas em Laconia, na Bélgica, em Calcis, em Rodas e em Sardes. A decoração das vasilhas de cerâmica com a técnica das figuras pretas chegou de Corinto em Atenas por volta de 625a.C., foi combinada com o estilo ateniense, mais linear velho e de um tamanho maior. A decoração foi feita no preto do engobe na cor vermelha da argila. Os detalhes foram gravados por incisões e às vezes estiveram para fora. Com este momento, as cenas representadas nos vidros cerâmicos e os artistas que os pintaram podem identificar por determinados inscrições. Aproximadamente trinta pintores assinavam com seu nome as partes decoradas e os outros cem poderiam ter sido identificados por seu estilo característico. Aos artistas os mais atrasados os nomes modernos foram-lhes atribuídos de acordo com a posição de alguns de seus trabalhos mais importantes, como o pintor de Berlim; pelo assunto de algumas de suas pinturas mais representativas, como o pintor do varrão selvagem; ou pelo nome do ceramista para que trabalhava como o pintor de Amasis. Neste período o mais famoso é o vidro de François, feito os 560 a C. A. pelo potter de Ergotimos, pelo pintor de Klitias (museu archaeological de Florença); o vidro de Dioniso, feito por Exekias (Gliptoteca de Munich), e os trabalhos de dois dos artistas os mais proeminentes na técnica das figuras, do Lydos e do Amasis pretos. Os vidros decorados com a técnica das figuras vermelhas foram feitos a C. A. do ano 530 para a primeira vez, pela iniciativa do ceramista de Andocides. A decoração foi feita com uma técnica pictorial à inversa, aquela deve dizer, o fundo pintado do preto, deixando as figuras na cor vermelha da argila. Os detalhes, em vez de tornar-se por meio das incisões na argila, foram extraídos com preto, que deu forma frequentemente a um relevo. Uma cor nova, a árvore da castanha dourada, obtido quando diluir o verniz preto foi usado também. Os pintores atenienses desenvolveram em 540 a.Cum estilo novo cujo exemplo principal fosse uma cratera que representasse a luta de Heracles de encontro ao gigante de Actínio. Além de mostrar um interesse crescente pela anatomia humana, trouxeram uma nova concepção do espaço que se transformou patente no uso de uma camada de cor marrom para criar máscaras. Isto era o começo de um tipo de pintar em qual a ilusão tridimensional, obtem assim muito pelo protegido das figuras como pela resistência de pontos da cor. Embora o estilo do preto figurasse durante todo continuado sendo dominante no período arcaico, a produção no estilo de figuras vermelhas foi-se aumentando pouco a pouco. Entre os pintores de uns vidros mais importantes do fim do período archaic enfatizam Duris, destacam-se os pintores de Brigos e o pintor de Berlim.

2. Etapa Clássica

A arte grega do período clássico, aquele foi desenvolvido da época das guerras médicas ao fim do reino de Alexander Magno, na uma mão permanecida totalmente independente e por uma outra exerceu uma influência grande em outras culturas.

Do tempo clássico elevado as pinturas não são murais conservados. O pintor mais importante do momento era Polignoto. No seu fresco areja de Leskhe do Cnidios em Delfos,

descrito pelo historiador grego Pausanias, representou a destruição de Tróia e da visita o Hades.

Na pintura das vasilhas as cenas do caráter simbólico e decorativo foram substituídas gradualmente por representações tridimensionais, como em trabalhos de Pistoxenus e de Penthesilea. Os formulários estão mais desobstruídos, os olhos imaginam do perfil e você dobra-os das telas adquire formulários mais naturalistas. Estas características, especialmente nos vasilhas do pintor do Niobides, sugerem a influência de Polignoto e oferecem mais informação de seu estilo artístico.

Embora sejam desenhadas com uma perspectiva linear rudimentares, as figuras das vasilhas do período clássico médio têm algum efeito tridimensional.

As vasilhas do século I de Centuripa (Sicília) estão mais complicadas e suas cenas são decoradas com figuras pintadas que recordam a técnica atual da torta.

3. Etapa Helenística ou Post-Alexandrina.

Os gregos eram receptivos à influência de determinados elementos orientais, como o decorativo e as religiões exóticas. Nas cidades as mais prósperas da Ásia menor, em Alexandria (Egito), um helenismo novo foi desenvolvido, mistura do espírito grego e dos estilos orientais.

As cenas e as razões representadas nos mosaicos também fizeram o eco monumental da pintura com outras técnicas que não chegaram até nós.

A Arte Romana

A arte romana é um jogo dos manifestantes artísticos desenvolvidos em Roma velha e em seu império, que em seu período do apogeu máximo estenderam dos consoles britânicos ao mar Caspian. Considera-se que o fim da arte romana, e conseqüentemente o começo da arte medíeval é chegado com a conversão do império Constantino I grande no Cristianismo e com a transferência da capital do império de Roma em Constantinopla no ano 330. Não obstante, o estilo romano e seus pagãos temáticos continuaram mesmo imaginando durante séculos, frequentemente sob o cristão.

A origem da arte romana é muito discutida. Uma sensibilidade artística menos rica do que aos gregos lhes é concedida aos Romanos. De um ponto de vista estético é possível ser dito que o estilo Romano e o estilo Grego adotaram as suas próprias necessidades.

Os artistas romanos podiam criar a ilusão da realidade, usando a técnica well-known como o perspectiva aérea, por meio de que as cores e os contornos dos objetos quanto mais distantes do formulário imaginário, mais borrado para obter efeitos do espaço.

Julgando pelos literários, a pintura romana alcançou uma importância grande e parece até que houve escolas que se especializaram em assuntos históricos, mas, como aconteceu na Grécia, quase todas as amostras tidas perderam-se.

As melhores composições são aquelas de uma casa de Pompeya que representa a iniciação dos mistérios dos Dionísio e aquelas de uma casa romana que representa uma cerimônia nupcial.

É necessário estar fora daquela decoração dos edifícios romanos, é feito principalmente com elementos pictoriais: mural da pintura, cuja temática, seria uma evolução desobstruída dos relativos à arquitetura, aos mitológicos ou simplesmente aos assuntos dos ornamentos e com mosaicos, de assuntos históricos como aqueles da casa Fauno de Pompeya. Dentro onde a luta de Alexander Magno de encontro aos persas imagina, e também dos mitológicos e dos assuntos do circo, como os que, estão nas cidades Hispânicas.

Os Romanos decoravam suas vilas com terras de mosaicos frescos, com rituais e representações, mitos, paisagens, naturezas e cenas diárias.

Medieval

A arte da idade média que esteve tornado fora do império bizantino e dentro da qual era as beiras do norte do mundo romano, podem ser classificadas de acordo com suas características estilísticas. O celta da arte floresceu entre séculos V e IX nos monoteístas de zonas diferentes dos consoles britânicos e foi baseado principalmente em desenhos e caligrafia. Os manuscritos foram feitos muito a cenário, como os gospels de Lindisfarne (c. 698-721, museu britânico, Londres), com razões lineares, lisas elaboradas, em que os elementos germânicos são celtas combinados.

1. Arte Romântica

O românico “engloba do “art. da denominação a produção artística do oeste europeu durante os séculos XI e XII, imediatamente depois que o desenvolvimento da arte de Romana dos países invadiu pelas cidades barbarian””.

No período Romântico, os manuscritos do norte de Europa não denotaram nenhum estilo concreto; alguns iluministas eram da inspiração clássica, visto que outros indicaram um estilo novo.

A pintura francesa do romântico (da funcionalidade estritamente decorativa) distingue normalmente duas escolas:

a - Essa da abadia benedictine de San Savin que se usa muito bem, tons maçantes, lisos, com predominância de cores desobstruídas: verde, cinzento, amarelo, vermelho e pálido.

b - Essa da igreja do Berzé-berzé-la-Ville-Ville oferece pinturas no fundo azul escuro e em uma riqueza cromática maior.

O provérbio é tido, não obstante, que a pintura autentica do francês Romântico é nos vitrais, feitos em fragmentos de vidro monta-

dos da cor diferente com ligação fundida, que aumentam os contornos e dão uma luminosidade e transparência às grandes figuras. O vitral mais famoso é esse dos reis Magos em Saint-Saint-Denis, do século XII na Espanha.

Catalonia é um dos riquíssimos países em pinturas românticas. O ar fresco é de brilhar a maioria de cores vivas; os frontais pintados da madeira ao estuque como se fossem esmaltes.

O romântico italiano está em determinada maneira entre o prolongação da influência do bizantino e a aparência de determinados elementos do pré renascimento.

As escolas da miniatura que foram desenvolvidas em Roma e Montecassino, cujo em geométrico e do cenário dos zoomórficos a influência são celta perceivable e o irish pode também ser enfatizado. O descanso da Europa pode ser dito que até a arte pictorial, diversas escolas floresceram (colônia, Westfalia e Sajonia); mas o sinal de adição tipicamente

Romântica são as miniaturas. Na Germânia é caracterizada por seu naturalismo e na Inglaterra pelo seu colorido e por seu esquematismo do celta na tradição.

2. Arte Gótica

O nome "gótico" se consulta para designar à arte da idade média, aquela é a arte entre a antiguidade greco-romana e o renascimento. Este movimento artístico era predominante neste tempo, em torno de 1150.

Entre muitas características que definem a pintura deste período, se encontra a atenção aos detalhes e esse denota a observação perspicaz dos seres humanos e da natureza na parte do pintor. As pinturas góticas são caracterizadas pelas figuras prolongadas que são decoradas extremamente. Há frequentemente pouca tentativa de representar o espaço tridimensional e a perspectiva que foi usada é geralmente aleatória e pouco convencedora.

No período gótico que seguiu introduziu um repertório grande dos técnicos médios, e a pintura parou de ser exclusiva dos monoteístas.

No fim do décimo quarto século havia um movimento para o maior e mais refinado, e um interesse do aumento aos assuntos naturais. As pinturas detalhadas meticulosas das plantas e dos animais transformaram-se uma terra comum característica nestas pinturas. Por isso, um estilo mais atrasado não foi limitado a único país, frequentemente chamam o gótico internacional.

Entre os estilos góticos diversos da pintura enfatizam quatro de uma importância maior.

Na França, durante o século XIII, a pintura gótica é fundamental e mostra os manuscritos em que as miniaturas são arranjadas por todo o texto dividido pelos elementos decorativos inspirados por assuntos arquitetônicos. Durante o século XIV que enfatiza a escola de Borgonha, aquela que por seu realismo pode ser considerado como uma antecedente da escola de flamenco.

A pintura gótica italiana é desenvolvida durante séculos XIII. Durante o período gótico, os Países Baixos tendem a florescer de uma escola well-known a mais importante da pintura como esse do primitivo flamenco. No século XV, os pintores do flamenco fazem uma série dos masterpieces caracterizados por uma agudeza grande acima da realidade e pela precisão nos detalhes.

Em Espanha, o estilo gótico, é desenvolvido na metade do século XIII e as miniaturas das pinturas.

Renascimento

Simultaneamente à volta operada no mundo das letras e essa das idéias, no começo do século XV levantaram-se na Itália um movimento artístico, que alcançaria um impulso extraordinário. Durante um forte processo de liberação do individualismo do artista. Depois dos modelos do antiguidade e dos agradecimentos clássicos greco-romanos à busca das bases científicas da arte, o primeiro renascimento, correspondendo ao século XV levanta-se em Florença.

Durante a segunda fase do renascimento (século XVI), a hegemonia cultural aconteceu em Florença, onde os papas, com o trabalho de patronos culturais, eram impulsores autênticos da arte. Os artistas mostraram em suas pinturas o céu e os santos, e fizeram exame geralmente de pouca relação com a terra. As figuras transformaram-se mais realistas, o espaço tornou-se mais verdadeiro e a história do cristianismo começou a ser vista de um ponto humano. Pois nas décadas seguintes os artistas podiam recrear o mundo nos painéis, com a facilidade crescente. Começando com os trabalhos aerodinâmicos de Giotto e de Masaccio, o renascimento culminou em criações monumentais de Leonardo, de Rafael, e de Michelangelo. Com as guerras que a Itália se submeteu neste tempo, muitos artistas italianos do renascimento propagaram o estilo por toda a geografia da Europa ocidental. O desenvolvimento dos princípios da perspectiva linear, realizados por diversos arquitetos e escultores no começo do século XV, permitiu que os pintores obtivessem, por meio da representação bidimensional, a ilusão do espaço tridimensional. Muitos dos artistas do primeiro renascimento fizeram uso da perspectiva dramática em seu desenho para produzir ilusão prolongada de um objeto ou aparecerem no espaço. Quando os artistas italianos do renascimento puseram a ênfase na perspectiva da ilusão no espaço, os alemães e os artistas estavam mais interessados em pintura detalhada, parecida a uma jóia do mundo em torno deles. A exploração da anatomia conduz a uma compreensão maior da representação do formulário humano. Também um pintor começou a usar a pintura de óleo e do ar fresco. Os pintores que operaram o potencial da nova técnica trabalharam camadas do óleo que eram transparentes e os panos de linho substituíram as tabelas velhas.

Algo mais tarde, outros artistas, principalmente aqueles que trabalharam em Veneza - especialmente Domenico Veneziano, Gio-

vanni Bellini e Giorgione, enfatizaram os tons mornos de seus óleos. Neste período nós podemos nomear artistas como: Masaccio, Botticelli, Leonardo dá Vinci, Michelangelo, Rafael, Correggio, Tiziano, o Veronés, entre outros. O Maneirismo desenvolvido do estilo do renascimento é visto como uma reação de encontro à harmonia, à ordem e à perfeição dos séculos XV e XVI. O estilo era freqüente na Itália entre 1520 e 1600.

O maneirismo foi caracterizado por seu estilo falsificado, hábil e muito intelectual. O termo vem no uso do maniera" do "the; palavra, significando o elegancia" do "la; e meaning o grace, o contrapeso e a harmonia. A palavra desenvolveu uma variedade do significados; não obstante, isto é associado geralmente com a arte e os artistas que abertamente demonstraram a habilidade excessiva. O maneirismo foi caracterizado por um uso de brilhar cores, composições complicadas, exagero nas fórmulas e o movimento dramático. Mais importância à complexidade e à distorção foi conferenciada que à harmonia das linhas, da cor ou da composição; no maneirismo, até as pinturas religiosas estiveram para o espectador. Entre os pintores deste estilo enfatizam Pontormo, Rosso Fiorentino, Parmigianino, Tintoretto e Bronzino. A atitude estilística especial que caracteriza à arte alcançou pouco, quando a maturidade na Itália em 1630 e foram desenvolvidos nos quarenta anos seguintes. Como importância particular do momento na Espanha e nas cidades Hispano-Americanas esta arte se espalha por todas as nações da Europa, adquirindo, no nome que vem da Itália. O "barroco"; que significa excêntrico. A arte barroca é típica por sua exuberância dramática e por sua atração tocante para o observador. A arte barroca é caracterizada também por seu aspecto dinâmico, no contraste ao estilo clássico, relativamente estático, do renascimento.

Esta tendência distingue pelas linhas diagonais dos compositores. Uma fornece o sentido do movimento, e o de claroscuro marcado na sensibilidade, já o barroco apresenta uma tendência espetacular para a coisa decorativa, um abandono das regras da estética clássica, uma busca da originalidade em todos os custos, uma predominância da fantasia na representação fiel da realidade. Uma exploração meticulosa da psicologia humana e um gosto perturbado. A arte barroca jogou um papel importante nos conflitos religiosos deste período.

Ao contrário da tendência protestante construir edifícios para o culto da maneira soberana e sem decoração. Neste sentido é possível ser afirmado que o barroco é a expressão do Contra reforma. Durante o século XVIII, Veneza retorna para encontrar-se no primeiro plano como o centro artístico. Toda a arte deste período não era assim exuberante, não obstante a qualidade dramática de alguns artistas que foi chamada também Barroca. Neste período pode ser nomeado: Rembrandt, Velasquez, Murillo, etc..

O Neoclassicismo no meio do século XVIII, destruiu o estilo e os formulários em que o Rococo tinha chegado, recuperando a simplicidade dos formulários velhos. Seus objetivos eram o retorno aos valores clássicos e o renascimento dos estilos elegantes da arte velha grega e da romana. Este ressurgimento clássico causou eventos diferentes. Em primeiro lugar, no meio do século XVIII, muitas escavações arqueológicas na Itália e na Grécia começaram, e os livros com os desenhos das construções velhas foram publicados. Em 1755, o historiador da arte alemão Johann Joachim Winckelmann publicou seu teste de Gedanken (reflexões na imitação dos trabalhos gregos na pintura e na escultura), elogiando o escultor grego. Este trabalho exerceu grande influência nos artistas deste período, que definiram as tendências neoclássicas que afirmam que a beleza ideal não existe na natureza, mas aquela corresponde ao homem para criá-la com a força de seu espírito artístico. Este estilo caracterizado por uma preferência nas linhas e na simetria, e por seu empréstimo freqüente de fontes velhas. Os expoentes máximos da pintura neoclássica são franceses, porque neste tempo, Paris retorna para ser o centro criativo principal de características novas artísticas. Estes deram o retorno às disciplinas mentais e colocaram a importância na imaginação e na expressão individual.

O movimento romântico introduziu o gosto por medieval e pela coisa misteriosa, assim como o amor pela coisa colorida e sublima o da natureza. A rédea frouxa à imaginação individual e à expressão da emoção é do modo ocorreu, suplantando a aproximação intelectual raciocinada dos neoclassicistas.

Os pintores românticos preferiram os coloristas e as técnicas dos pictoricistas ao estilo neoclássico, linear e frio. O iniciador da pintura romântica francesa era gericault de Théodore, e o exponente máximo da pintura romântica é Eugéne Delacroix. O movimento pareceu que esteve morto oficialmente pelas tendências do século XIX, mas o romantismo sobreviveu no século XX em tensões artísticas como o expressionismo e o néon.

Realismo

O realismo supõe a tentativa de descrever ao comportamento humano e seus arredores, ou para representar assim figuras e objetos e enquanto agem ou eles apareçam na vida diária. Esta tendência existiu periòdicamente com o historia em todas as artes; não obstante, o termo é restringido habitualmente ao movimento que começou ao contrário no meio do século XIX como a reação o romanticismo. Conseqüentemente nós podemos definir ao realismo como um movimento que se levante como oposição ao idealismo de clássico e de romântico, e se proponha procurar a reflexão da realidade objetiva e a descrição da natureza diária e da vida. Embora uma escola realística como assim fosse desenvolvida nunca, o conceito foi pronunciado de maneira diferente e em ocasiões diferentes. O termo realístico, usado descreve um trabalho de arte, frequentemente, significa simplesmente objetos e figuras feias na oposição a que são considerados bonitos. É usado freqüentemente para descrever cenas humildes da vida. Este termo implica um trabalho do crítico às condições sociais, sem evitar em nenhum momento a coisa desagradável.

Alguns dos trabalhos de artistas franceses Gustave Courbet (por exemplo, os stonemasons, 1850), Honoré Daumier e o millet de Jean-François foi catalogado como realistas sociais.

O representante máximo do realismo francês é Gustave Courbet. O Naturalismo está sendo uma das respostas imediatas e do concreto às necessidades novas.

Dentro dos parâmetros marcados pela igreja, Caravaggio, um dos primeiros artistas com legenda preta, estabelece as características estilísticas que causaram a raiva no contra reformista na Europa do século XVII.

A pintura desta escola trabalha pela norma geral do óleo no pano de linho. São retratos do formato grande, com poucas figuras do tamanho quase natural, às vezes mesmo maior. Se nós pensássemos de que estes panos de linho pendurados a uma altura média do medidor e dos meios ou a dois medidores na terra, visitante que penetra na obscuridade de uma igreja foi travado pela imagem enorme rapidamente que ofereceu o pano de linho.

A falta das figuras e do espaço implicou uma cena simples, com poucos personagens e uma ação. O momento selecionado teve que ser, conseqüentemente, excelente dentro do historia bíblica que foi narrado. O fato que Naturalismo denominado, deve aproximar a imagem do espectador da arte, aquela não esconde os defeitos dos personagens, quem escolhe a estes entre dos habitantes da cidade. O "tenebrista" do adjetivo; deve à manipulação virtuosa do claroscuro, a técnica que fora desenvolvida já não é tão usada com moderação.

Assim, há os fundos neutros que são perdidos na obscuridade, onde não há intuito nenhum no espaço, nenhum personagem mais. E na resistência, as caras, mãos violentamente.

Telas, com centros laterais da luz e das diagonais, que afetam as superfícies que aplainam seu volume e que criam uma taxa interna da composição baseada no jogo do luminismo. Este jogo produz um efeito espetacular e era uma das chaves do sucesso desta escola.

Os assuntos, porque se tem mencionado já, são principalmente religiosos, iludem a paisagem normalmente e renovam os conceitos.

Em Roma, Caravaggio e o artemisia Gentilleschi enfatizam por seus mestres, também pai do artemisia, Orazio, e como futuros dos tránsfugas, Guido Reni e o Guercino: comece em uma versão alisada do tenebrismo e termine acontecer às fileiras do Carracci, praticar um idealismo concordado com a evolução do gosto do cortesano. A incidência do caravaggismo era internacional. As escolas as mais afortunadas em sua adaptação eram esse do Sevillian baroque, os caravaggistas franceses e aqueles de Utrecht, embora o estilo no general impregnasse toda a produção de XVII e mais atrasada, e embora os pintores não se incluíssem dentro de um tenebrista específico dos makes da escola: são os exemplos de Rembrandt ou de Lievens. O Impressionismo mais significativo o fenômeno artístico da segunda metade do século XIX (1860) na França do movimento pictorial do Impresionismo, que afirmou a sua testa criativa da espontaneidade a todas as regras acadêmicas. Procurou o valor de suas pinturas na percepção imediata das cores. Deve dizer: apareceu como a reação de encontro à arte acadêmica. O movimento dos impressionistas considera o ponto da partida da arte contemporânea. O impressionismo na pintura saiu do discorde com os assuntos clássicos e as fórmulas artísticas restritas e foram elogiados pela academia francesa de artes bonitas. A academia reparou os modelos para seguir e patrocinou os exibicionistas oficiais do Salão parisiense.

Os impressionistas, entretanto, escolheram ao ar livre a pintura e os assuntos da vida diária. Seu objetivo imediato era obter uma representação do mundo espontâneo e direto, e para ele foram centrados nos efeitos que a luz natural produz nos objetos.

Os pintores do impressionismo comemoraram a visão oprimindo da natureza de vista no esplendor da luz natural - o alvorecer, da luz do dia ou do crepúsculo. Estes pintores foram fascinados pela relação entre a luz e a cor.

Eram muito radicais em sua opção da matéria, dos assuntos históricos, religiosos ou românticos para evitar tradições e concentrar nas paisagens e nas cenas da vida diária. Os impressionistas preocuparam-se mais para travar a incidência da luz no objeto que pela representação exata de seus formulários, porque a luz tende aos contornos e reflete as cores dos objetos circunvizinhos nas zonas do penumbra.

Os pintores acadêmicos definiram os formulários por meio de um grande passo, usando o preto e marrom para as máscaras.

Os impressionistas eliminaram os detalhes meticulosos e sugeriram somente os formulários, usando para ele as cores preliminares - complementares cianas, magentas e amarelas e - laranja, verde e violeta -. podiam oferecer a ilusão da realidade que aplica-se diretamente no short e as pinceladas de linho justapondo-se na cor, que no pano se misturaram pela retina do observador de uma distância óptica aumentando a luminosidade por meio da resistência de uma cor preliminar (como magenta) com sua complementar (verde).

Desta maneira, os impressionistas obtiveram um brilho maior em suas pinturas, que ocorre normalmente ao misturar os pigmentos antes de os aplicar. No século XVII Vermeer tinha usado resistências fortes das luzes e das máscaras para banhar seus panos de linho da luz natural. Diego Vela'zquez no mesmo século e Francisco de Goya no fim do século XVIII travaram a impressão do luminosidade por meio do eliminação de máscaras secundárias e da introdução das zonas da luz nos danos dos contornos.

Embora os impressionistas franceses fossem decisivos para a pintura do século XX, as tentativas de dar forma aos efeitos da luz natural não eram novas. O impressionismo francês influenciado nos artistas Worldwide, o nome do movimento foi inspirado por uma

das pinturas de Claudius Monet. O precursor principal do movimento do impressionismo era Edouard Manet e as figuras principais do movimento eram: Edgar degas, Claude Monet, Berthe Morisot, Camille Pissarro, Auguste Renoir e Alfred Sisley. Borne-Impresionismo o Postimpresionismo, termo que inclui os estilos pictorial diferentes que aconteceram em France ao impresionismo, entre 1880 e 1905 aproximadamente. Foi inventado pelo crítico que britânico Roger frita em 1910, na ocasião do exibicionismo comemorado na pintura Londres de Paul Cézanne, de Paul Gauguin e de Vincent camionete Gogh. Além destes três artistas, também Toulouse-Lautrec-Lautrec e o Georges Seurat são incluídos neste Henri . Embora os pós impressionistas baseassem seu trabalho no uso da cor experimentada pelos impressionistas, reagidos de encontro ao desejo de refletir fielmente a natureza e o presente, mais uma visão subjetiva do mundo. O trabalho de Cézanne, de Gauguin e de Camionete Gogh caracterizado por um uso expressivo da cor e de uma liberdade formal maior.

Cézanne foi interessado para enfatizar as qualidades materiais da pintura, sendo seres representados vivos e paisagens, volumes e relações entre superfícies, como nos pinhos e as rochas (1895-1898, museu da arte moderna, York novo). Seus interesses pelos formulários geométrico e inerente a luz prisma na percepção da natureza anteciparam as experiências do cubismo.

Gauguin, em uma tentativa de obter ao significado da capacidade da arte popular, foi centrado na representação com superfícies do plano e dos decorativos, porque o bretón appraised no trabalho de Calvario (1889, palácio de artes bonitas, Bruxelas). Vão Gogh, na outra mão, vieram próximo à natureza com a coluna vigorosa dos pinceladas.

CAPÍTULO II

AÇÕES PEDAGÓGICAS E PSICOPEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Felizmente, o tempo em que vivemos permite (e precisa) ações não necessariamente voltadas ao cumprimento de imposições econômicas ou mercantilistas.

É possível agir para garantir perspectivas de um futuro justo e promissor às crianças e adolescentes em fase escolar. Não podemos nos preocupar somente com os bens de consumo, pois nossa relação com o mundo é muito mais do que isto. Toda a criança, adolescente ou jovem necessita de estímulos positivos e agradáveis para que sua vida torne-se interessante e com expectativas futuras. Utilizando a música e a dança em sala de aula estaremos certamente aproximando-nos muito mais da realidade do aluno.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO VERSUS SOCIEDADE DO SABER

No transcorrer desse trabalho, percebemos em nossas pesquisas que um dos temas muito discutidos pelos pedagogos e psicopedagogos é a informatização do ensino.

Grande polêmica: há lados com opiniões radicalmente opostas, e, em nossas observações, não conseguimos quantificar, por ser muitos poucos, exemplos de utilização bem sucedida da informática como auxiliar curricular. Parece-nos que há uma certa precipitação em tentar adaptar as metodologias educacionais atuais à emergente (e assim chamada) sociedade da informação.

Tendência cada vez mais comum, a atitude de desfazer-se o mais rapidamente possível de idéias que não combinem com mudanças recém acontecidas dificulta e torna confuso o debate. Por isso não conseguimos chegar a um consenso sobre, por exemplo, o uso de computadores, ou algum software específico para o ensino de artes. Os educadores em lados opostos engalfinham-se em um debate interminável, e muitas vezes não aprofundam as questões.

Na visão de muitos, a única e real utilidade da tecnologia da informação é aumentar a velocidade das transações financeiras e aperfeiçoar técnicas de controle social.

No Fórum Social Mundial realizado em 2001, em Porto Alegre, esse tema foi tratado por muitos palestrantes, como por exemplo, o já citado educador francês Bernard Charlot, que assim critica a imposição da tecnologia informativa:

Essa lógica capitalista endureceu com a globalização neoliberal. Não estamos ingressando na sociedade do saber, como se diz frequentemente, mas na sociedade da informação. A informação e o saber não são paralelos. A informação é o enunciado de um fato (...) O saber começa quando o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo. Dispomos potencialmente de cada vez mais informações, porém essas informações engendram cada vez menos sentido, menos saber, menos cultura. A escola é diretamente e radicalmente atingida por essas transformações, sobretudo porque se organiza, paulatinamente, um mercado concorrencial de educação, com a proliferação de escolas privadas e a introdução da concorrência entre as próprias escolas públicas. (Fonte: sítio www.artmed.com.br/revpatio).

Por outro lado, o especialista em psicologia da aprendizagem Juan Ignácio Pozo, em artigo publicado na revista Pátio de agosto/outubro de 2004, rebate:

Enquanto a imprensa tornou possíveis novas formas de ler, as quais, sem dúvida, mudaram a cultura da aprendizagem, as tecnologias da informação estão criando novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, que estamos apenas começando a vislumbrar mas que, seguramente, tornam necessárias novas formas de alfabetização (literária, gráfica, informática, científica, etc). Elas estão criando uma nova cultura da aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar. A informatização do conhecimento tornou muito mais acessíveis todos os saberes

ao tornar mais horizontais e menos seletivos a produção e o acesso ao conhecimento. (Fonte: revista Pátio, 2004, p.9).

Esse argumento vem sendo muito utilizado pelos defensores da introdução de técnicas avançadas no ensino. E dizem também que boa parte das crianças e adolescentes já está alfabetizada pelo computador, o que facilitaria a absorção de conteúdos se ministrados por essa via. Afirmação, um tanto dúbia, uma vez que, ainda, muito poucos têm acesso a esse recurso fora da escola.

Mesmo assim, não se deve negar a capacidade didática, por exemplo, da internet.

Pesquisas escolares feitas por esse meio são rápidas e seguras; pode-se até discutir a qualidade da informação obtida, mas é evidente que a facilidade e rapidez desse meio incentiva o aluno a cumprir a tarefa, individualmente ou em grupo.

Juan Ignacio Pozo amplia um pouco as vantagens da internet:

Hoje, qualquer pessoa informaticamente alfabetizada pode criar sua própria página web e divulgar suas idéias ou acessar as de outros, visto que não é preciso ter uma editora para publicá-las. No entanto, para desvendar esse conhecimento, dialogar com ele e não simplesmente deixar-se invadir ou inundar por tal fluxo informativo, exigem-se maiores capacidades ou competências cognitivas dos leitores dessas novas fontes de informação, cujo principal veículo continua sendo a palavra escrita, embora não seja mais impressa. (Idem).

Os psicólogos educacionais dividem-se quanto ao efeito do mundo virtual sobre crianças e adolescentes, e David Elkind, psicólogo e professor de Desenvolvimento da Criança na Tufts University em Medford (USA), em seu artigo publica na mesma revista, denuncia a corrupção do universo lúdico da criança pelos jogos virtuais e brinquedos eletrônicos.

Quando as crianças são introduzidas no mundo virtual ao mesmo tempo em que são expostas ao mundo real, ou até antes disso, brincar perde muitas de suas funções adaptativas. Compare-se um bebê que sacode um chocalho para ouvir um som como outro que aperta um botão para ouvir uma vaca mugir. No mundo real, sacudir um chocalho realmente faz barulho, mas apertar um botão não faz uma vaca mugir. Quando deixados com seus próprios recursos, os bebês descobrem o mundo físico real. (Idem).

Parece-nos, portanto que a introdução de meios eletrônicos ou virtuais de pesquisa, de leitura ou para qualquer outra finalidade já tem em si uma certa dose de fatalidade: A tecnologia, sempre em avanço, não terá retrocesso. Assistiremos a um verdadeiro espetáculo no surgimento de formas de comunicação e informação cada vez mais rápidos, mas eficientes, com mais alcance. Uma crítica, no entanto, parece ser unânime entre os defensores da informatização e seus detratores: a colossal quantidade de informação que nos assalta diariamente mina, aos poucos, nosso senso crítico.

Crianças que antes brincavam na rua, correndo e com bandos de amigos, agora estão confinados em seus quartos com seus jogos eletrônicos e videogames; ao invés de ler e escrever cartas, comunicam-se por e-mail, e por fim afastam-se de atividades e brincadeiras, e por certo terão problemas sérios de socialização e auto estima.

COMO TORNAR A ESCOLA MAIS ATRATIVA QUE UM VIDEOGAME?

Psicopedagogos como João Alfredo Câmara, professor de Educação Escolar na USC em Bauru, parece ter uma resposta para essa questão, colocando no professor a responsabilidade de, usando de suas habilidades de negociador, valer-se de uma pedagogia "humanizadora e libertadora", conforme artigo publicado no sítio www.psicopedagoia.com.br:

O educador atua como mediador entre o aluno e os conteúdos que este precisa aprender, ajustando o apoio pedagógico ao processo de cada um.(...) Este fato obriga o professor a refletir e revisar constantemente a sua prática pedagógica para identificar os fatores estratégicos a serem utilizados para promover a aprendizagem significativa de todos os alunos. Por parte daquele que ensina, então, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem requer um conhecimento profundo de cognição, pensamento, linguagem, inteligência e, particularmente, das atividades mentais de atenção, percepção, memória, representação, racionamento, tomada de decisões e solução de problemas entre outros. Além destes aspectos, faz-se relevante o conhecimento sobre as questões afetivas e emocionais, dada a sua importância e grande influência nos processos de aprendizagem e bem-estar das pessoas. (Disponível no sítio www.psicopedagogia.com.br)

É opinião de muitos educadores que a escola, que muitas vezes é o único lugar dotado de recursos culturais de uma determinada comunidade, deve vencer a apatia no aprendizado, a desatenção e o desagregamento pessoal dos alunos dando o que mais crianças e jovens necessitam: atenção, segurança e perspectiva de futuro.

É necessário transformar a escola em um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sinta à vontade, e possa ter com os professores o mesmo acesso que tem com os pais. A esse respeito, o psicopedagogo Silvar Ferreira Ribeiro, professor da Universidade do Estado da Bahia, coordenou uma pesquisa com professores da 1ª a 4ª séries da rede municipal de Mutuípe, na Bahia, e descobriu que 96% deles utilizavam jogos, música, dança e outras dinâmicas para atrair os alunos e fazê-los sentirem-se confortáveis. Os 14% restantes utilizavam essas técnicas apenas como uma pausa para aliviar a tensão das aulas.

A pesquisa em si não acrescentou muita coisa que amenizasse os problemas de repetência e evasão no município, mas alguns professores entrevistados se interessaram pelo tema da pesquisa e resolveram se aprofundar no assunto. Uma professora da 4ª série se declarou animada com os resultados: "Passei a ver na prática como os alunos mudam suas

atitudes quando damos espaço para eles se expressarem".

Afeto, estímulo à criança para dialogar com os professores, conversar seriamente sobre valores morais e emocionais, dar crédito ao aluno, tudo isso seria o ideal para que o estudante se sentisse protegido e respeitado. Os educadores concordam que é absolutamente necessário que o ensino seja multidirecionado, não se limitando apenas a exigir do aluno disciplina, bom aproveitamento de conteúdos e boa freqüência.

Educadores demonstraram que a interpretação e representação individuais da realidade como conseqüência da aprendizagem (Piaget, 1990), ainda que sejam processos pessoais, contribuem para a interação pessoal e o relacionamento com o mundo.

O aprendizado das relações interpessoais, é certo, acontece em casa e em outros lugares freqüentados pela criança e pelo adolescente, mas é na escola que este aprendizado é sistematizado e compreendido pelo próprio indivíduo; as duas experiências se somam, a da escola e a de fora da escola, e se complementam.

Acreditamos que, a grande contribuição de muitos psicólogos e psicopedagogos foi conseguir que os educadores percebessem o aluno como alguém que tem uma vida paralela à escola, e que seus valores e cultura pré-existentes, longe de interferir com os conteúdos escolares, complementam-nos. Dessa forma, a necessidade de conhecer o aluno pessoalmente, e também o meio em que vive, é imprescindível, e a melhor forma de tornar o binômio ensino/aprendizagem efetivos.

O pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, em seu livro Presença da Pedagogia: Teoria e prática da ação sócio-educativa, a respeito da necessidade de aproximação do professor com o aluno, e a conseqüente melhora nos resultados do aprendizado, diz:

O fato do educador fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objeto maior dessa pedagogia(...). Nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e o imediatismo da presença solidária, aberta e construtiva do educador diante do educando. Pela proximidade, o educador acerca-se ao máximo do educando, procurando identificar-se com a problemática, de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação de qualidade. Pelo distanciamento, o educador afasta-se no plano da crítica, buscando, a partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa. (Costa, 1999, p.57).

É claro que essa proximidade deve estender-se para fora da escola, para que o processo seja completo. De outra forma, o choque entre um dia a dia escolar pleno de afeto e amizade, e uma vida familiar estanque, que impossibilite ao aluno continuar o processo, seria fonte de confusões emocionais e comportamentais.

A psicóloga e educadora Heloísa Szimansk, em seu livro A relação Família/Escola: Desafios e perspectivas, a respeito dessa integração, passa à família parte do processo de aprendizagem e ensino. A idéia é que o aluno continue seu processo de aprendizado fora do ambiente escolar, e que a família, juntamente com sua carga de tradições, histórias pessoais e culturais, seja uma filial da sala de aula, através de uma aprendizagem social.

Práticas educativas familiares e atenção psicoeducacional para pais: Essas práticas são entendidas como ações contínuas e habituais realizadas pelos membros mais velhos da família, nas trocas intersubjetivas e têm o sentido de preparar as novas gerações para a vida social, para a vida do mundo. Para Lahire (1997), tal processo de socialização é tão mais eficiente quando há, por parte dos mais velhos, „tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização (...) de maneira regular e sistemática. Essa aprendizagem social, que é transmitida de geração em geração, vem carregada de conhecimentos e ideologia; supõe competências e comportam avaliações; além das dimensões carregadas de relações afetivas. (Szimansk, 2000, p. 112-113).

Nosso entendimento é que não apenas os "membros mais velhos da família" podem contribuir para a educação em família. Irmãos e irmãs, primos, tios, todos os que freqüentam a vida familiar têm algo a demonstrar, ensinar, contar.

É comum ouvir algum aluno dizer ao professor que aprendeu a contar (ou a ler, ou a escrever) com seu avô (ou outro membro da família). Desde o início da nossa história, quando os jesuítas criaram as primeiras escolas, já se dava o devido valor aos conhecimentos pré-existentes dos alunos, e os educadores modernos são unânimes quanto a isto.

A escola moderna sempre tenta envolver a família do aluno no processo educativo e em outras atividades escolares. É um grande esforço das duas partes, visto que as famílias têm de lidar com problemas de toda a sorte, e geralmente seus membros têm pouco tempo, ou disposição, para contribuir integralmente.

Os professores que, como dissemos várias vezes, são o agente mais visível e evidente a quem cabe a educação dos filhos, deve fazer por merecer o mesmo tipo de reconhecimento e respeito que procura incutir no aluno. O professor deve, portanto, expor-se ao escrutínio da família, e deixar claro que o responsável pelo progresso ou fracasso do filho é ele, professor, e também a família.

Heloísa Szimansk continua, em seu livro, a descrever o que é necessário para que essa parceria dê frutos.

Para a realização dessa tarefa educativa, algumas condições se fazem necessárias: „um olhar para a criança como sujeito de ação educativa, reconhecimento do status de educadores por parte dos pais e a proposta de desenvolver uma atividade educativa

familiar por um período que corresponda ao de desenvolvimento e amadurecimento dos filhos (Durning, 1999). Este autor propõe a consideração de dois elementos constitutivos do processo educativo na família: „os valores dos pais e os aspectos cognitivos. Os

valores educativos lembra Durning, podem ser de „ordem moral, como a honestidade, coragem ou competência; como confiança em si e aprimoramento das capacidades. Em

relação aos valores, o autor destaca as dimensões „cognitiva/avaliativa, „que orienta(m) a compreensão do mundo ao redor (é bom/é mau), „afetiva, que define uma hierarquia de aceitação dos valores (gosto/não gosto) e „conativa, mediadora da ação (quero/não quero). Finalmente, as crianças de famílias que proporcionam a seus filhos condições de relacionamento com a escrita e desenvolver hábitos, valores e estratégias disciplinares coerentes com as da escola têm melhores condições de sucesso escolar. (Idem).

Até agora apontamos algumas condições para tornar a escola um ambiente acolhedor e um repositório de conhecimento à disposição do aluno e sua família: a aproximação da escola com a família, a inclusão em currículo de disciplinas que valorizem as potencialidades cognitivas e intelectuais do aluno, a cumplicidade e proximidade do professor com o aluno.

EDUCAR PARA LIBERTAR, APRENDER A LIBERDADE PARA CRESCER

Um outro aspecto que gostaríamos de destacar, e que poucos especialistas em educação tratam, e sobre o qual poderíamos também dizer que é mais radical, é a aprendizagem para a liberdade, conceituada principalmente por Paulo Freire (1973). Outro educador, Miguel G. Arroyo, em seu livro Ofício de Mestre: Imagens e auto- imagens, foca no professor o poder de transformar o aluno em sujeito de sua própria liberdade. Mas, para ensinar a liberdade, o professor primeiramente tem de aprender a ser livre.

Aprender a ser livres para ensinar a ser livres. Aprender e ensinar, e liberdade caminham juntos. A pedagogia da libertação pressupõe o aprendizado da liberdade de ser educador(a). Este pode ser um dos sentidos formadores da transgressão pedagógica.

Conformismo e pedagogia não se misturam e menos na educação da infância, adolescência e juventude, tempos de aprender a liberdade. A transgressão se alimenta da sensibilidade humana e pedagógica que é inerente ao ofício de mestre da Educação Básica, ao convívio humano, educativo com a infância, adolescência e juventude. Essas idades não cabem em normas. Sua vitalidade as quebra e leva os educadores a transgredir, a ter que escolher e optar por ações, conteúdos, tempos, espaços e relações educativas apropriadas à vitalidade dos educandos, à vontade de ser livres. (Arroyo, 2000, p.57-58).

A pedagogia da liberdade pressupõe que deve haver ações para incentivar o aluno a ser auto-suficiente no que diz respeito a escolhas, a decisões e, principalmente, para se expressar, vencer a timidez e finalmente ver-se como pessoa e sujeito.

E o educador Miguel G. Arroyo, no livro já citado, amplia essa competência do professor.

Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana, Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso. O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos e a todas o direito a ser gente, a passar por esse aprendizado. A educação básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos. Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos. (Idem).

Um componente delicado da relação professor/aluno, quando esses encaminham seus esforços para um processo de ensino/aprendizagem libertador, é a condição da criança e do adolescente de sentirem-se intocáveis, no sentido de não conseguirem se enxergar como parte de um conjunto maior. A criança e, mais acentuadamente, o adolescente, procura apenas sua auto-satisfação, suas necessidades são imediatistas e, muitas vezes, egoístas. O professor deve então se tornar um (bom) negociador, e aos poucos, com tato, mostrar ao aluno que suas necessidades podem ser satisfeitas, embora com menos rapidez, pelo grupo em que se incluir.

Vencendo a barreira do egoísmo, que é natural e em geral tem raízes nada profundas, acreditamos que então a pedagogia da libertação poderá dar frutos.

O mesmo Miguel G. Arroyo faz um elogio dos educadores que tentam transgredir, e transformar a educação em ato humanizador.

Cresce o número de profissionais da educação escolar que, tendo avançado na sua consciência profissional, social e política, e tendo denunciado o caráter desumanizador das estruturas sociais e econômicas, não ficam satisfeitos com a denúncia, mas se perguntam se a escola reproduz inexoravelmente essa desumanização ou, pelo contrário, poderá contribuir para a outra viabilidade, a de sua humanização. A luta popular pela escola faz parte dos anseios de liberdade, de justiça (...). Poderíamos levantar a hipótese de que apenas quando tentamos fazer da escola um espaço e tempo de direitos, de humanização e não de mercantilização, nos encontramos como educadores. Recuperamos nosso ofício. (Idem).

CAPÍTULO IV

A EVOLUÇÃO CONTÍNUA E A EDUCAÇÃO: COMO CHEGAR A UM EQUILÍBRIO?

Já em 1970, o sociólogo Alvin Toffler falava do princípio da diversidade. Ele se referia à necessidade de, no futuro, o currículo escolar padronizado ser substituído por "currículos de contingência", ou seja, programas que habilitasse as crianças a lidar com problemas ainda não existentes, mas que poderiam surgir no futuro e afetar profundamente a humanidade.

A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA: NOVAS VIAS PARA A EDUCAÇÃO

Como dissemos no capítulo 2, e em vários outros pontos de nosso trabalho, as mudanças orgânicas e a evolução da sociedade, principalmente a tecnológica, nos últimos dez ou quinze anos aumentaram assustadoramente, em intensidade e velocidade.

O telefone, o computador, o aparelho de som, o carro, que foram comprados hoje, em seis meses estarão praticamente obsoletos. As trocas econômicas entre os países ocorrem com uma rapidez que há dez anos seria insuspeita; e essas trocas, não só econômicas, mas também culturais, filosóficas e de costumes, atingem todos os níveis da sociedade.

Não há mais mudanças e transformações que favoreçam (ou prejudiquem) apenas algum privilegiado estrato social. Todos somos objeto das mudanças atuais, e não há como as evitar. E o mesmo acontece com a educação, que talvez tenha recebido um impacto até maior.

Algumas tradições curriculares, como por exemplo a cartilha, passaram a ser tratados como verdadeiras peças de museu: são agora considerados um processo ultrapassado e inútil para a alfabetização.

A psicolingüista argentina Emilia Ferreiro, por exemplo, é crítica feroz do método fônico (o treinamento prévio da correspondência entre grafemas e fonemas). Ela defende o contato de alunos ainda não alfabetizados com diversos tipos de texto. Eis o que ela diz a esse respeito:

Eu não aceito discutir alfabetização hoje nos mesmos termos com que se discutia nos anos 1920. Os defensores do método fônico não levam em conta um dado que sabemos hoje ser fundamental, que é o nível de conscientização da criança sobre a escrita. Ignorar que ela pense e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso. Eu não admito que a proíbam de escrever. A tradição fônica sempre foi dominante nos países anglo-saxões. E lá se aprende a ler antes de escrever. Felizmente não é o que acontece nos países latinos. (Fonte: Revista Nova Escola, 2003, p. 28).

Em outro ponto da entrevista concedida à revista Nova Escola, Emilia Ferreiro defende o uso da internet como ferramenta educacional.

Sempre defendi o acesso imediato da criança a jornais, revistas, livros de literatura, dicionários, enciclopédias. A tendência de quem não compartilha da minha opinião é ter livros com níveis de dificuldades seriados. Com o advento da internet, nasceu também o espaço mais intertextual e mais variado que existe, mais até que uma biblioteca. Ou seja, quem está alfabetizado com tetos variados prepara sua turma muitíssimo mais para a internet do que quem fez um trabalho mostrando primeiro uma letrinha e depois a outra. Para utilizar o computador e a internet, é preciso enfrentar todo o alfabeto ao mesmo tempo. No teclado, as letras aparecem juntas – e, como se não bastasse, fora de ordem. (Idem).

Nosso sociólogo Alvin Toffler, já em 1970, referindo-se às grandes manifestações públicas na França e nos Estados Unidos, nos idos de 1968, já defendia mudanças radicais no sistema educacional.

Bem antes do ano 2000, toda a antiquada estrutura de formaturas, matérias básicas e créditos estará em pedaços. Não haverá dois estudantes percorrendo exatamente a mesma trilha educativa. Pois os estudantes que hoje estão pressionando a educação para se despadronizar, para mudar em direção à diversidade superindustrial, vão ganhar essa batalha. (Toffler, Alvim, 1970, p.222).A "diversidade super-Industrial" a que Toffler se refere é hoje uma sólida realidade. Artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo em outubro de 2005, fala sobre a migração de estudantes formados em determinadas áreas para outras bem diferentes.

(...) Engenheiros civis, profissionais voltados para o planejamento de construções, São cada vez mais fisgados pelo mercado financeiro e médico viram administradores.

Empresas que buscam trainees para formar seus futuros executivos não fazem restrições quanto à especificidade da formação universitária do candidato. Tais exemplos são reflexos da acentuada migração de profissionais de áreas extremamente vinculadas à sua formação universitária para outras diferentes das ligadas ao diploma. (Especialistas em carreira) dizem também que, daqui para frente, os jovens que prestarem vestibular vão se deparar cada vez mais com esse cenário. (Fonte: O Estado de São Paulo, 2005 – p. CE2).

A necessidade de atualizar (e não adaptar), ou mesmo recriar o atual currículo escolar para atender às exigências dos tempos atuais é premente. Os métodos pedagógicos já não podem mais ser estáticos. A crescente e descomunal competitividade entre empresas, entre escolas, e entre pessoas, obriga a uma revisão profunda dos projetos pedagógicos das escolas. Não se pode proteger a escola e os alunos dos ventos da evolução social, mas sim se integrar e integrá-los.

Algumas escolas, conscientes dos efeitos irreversíveis do nosso presente cada vez mais tecnicista, e de um futuro cheio de incertezas, investem em atividades que despertem no aluno o interesse por avanços científicos, economia, mercado de trabalho, tecnologia e informática.

Um exemplo é a escola Moppe, de São José dos Campos. A professora Eunice Gavioli, através de um programa bem estruturado para a criação de um clube de ciências, encantou as crianças de 3ª a 8ª séries.

O primeiro projeto desenvolvido por ela e pelos alunos foi o "Colonizando Marte". Os alunos, divididos em grupos e bastante ani-

mados, além de aprenderem conceitos de matemática e física, desenvolveram, ao longo de três anos, um projeto assim descrito:

A garotada avançou em discussões sobre a formação de uma nova sociedade. Quem seriam os primeiros a viajar para Marte? Quais deveriam ser as preocupações relativas à preservação do meio ambiente? Naturalmente apareceu a ligação com o cotidiano da turma. (Fonte: revista Nova Escola, 2003, p. 42).

Atividades como essa deverão ser cada vez mais utilizadas em todas as escolas. É muito claro que a melhor maneira de mostrar ao aluno que o futuro já está acontecendo, e que deles se vai exigir o máximo, é fazê-los mergulhar na maré de mudanças. Muda assim, igualmente, a finalidade da escola: não mais formar apenas cidadãos, mas também prepará-los para um porvir inclemente, que não aceita nem acolhe quem não está preparado para enfrentar a grande competição que se avizinha. Nesse sentido, é importante novamente enfatizar, como fizemos no capítulo anterior, a necessidade de transformar a escola em um centro onde o aluno poderá encontrar saber, conhecimento, e respostas para as dúvidas que os tempos atuais suscitam.

A psicóloga Isabel Alarcão, em seu livro Professores Reflexivos para uma Escola Reflexiva, fala dessa urgente necessidade.

(...) O momento atual é o de ser capaz de transformar em conhecimento a informação: graças às máquinas, temos um rápido acesso às informações e conseguimos elaborar novas idéias. As novas máquinas são hoje apenas uma extensão do cérebro. (Alarcão,

2003, p. 66-67). Ela, porém, não concorda que a escola seja, hoje, a única fonte de saber e conhecimento:

Entretanto, a educação, como muitos outros setores da vida em sociedade, está em crise. Na era do conhecimento, a escola não é mais a detentora do monopólio do saber, o professor não é o único transmissor do saber, e nem o aluno se resume a um simples receptáculo, deixando-se rechear de conteúdos sem sentido e desconectados da realidade. (Idem)

Juan Ignacio Pozo, que já citamos, vai mais longe em sua análise sobre a chamada sociedade da informação. O ponto central do artigo de Pozo a que nos referimos é a transformação, pelo aprendiz, da informação em conhecimento.

(...) Dado que a escola já não pode proporcionar toda a informação relevante, porque esta é muito mais volátil e flexível que a própria escola, o que se pode fazer é formar os alunos para terem acesso e darem sentido à informação, proporcionado-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica da informação (Pozo e Postigo, 2000). Formar cidadãos para uma sociedade aberta e democrática (...) e mais ainda,

formá-los para abrir e democratizar a sociedade requer dotá-los de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamento que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação – que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais – em conhecimento verdadeiro, em um saber ordenado. (Idem).

A EVOLUÇÃO DAS DESIGUALDADES E A ESCOLA COMO MEDIADORA DE MUDANÇAS

As transformações sociais que vivemos, infelizmente, não estão limitadas a melhores condições de vida, ou melhores métodos de ensino, ou ainda grandes conquistas científicas. Como em toda mudança, há também o aspecto negativo. Juntamente com os grandes avanços medicinais, ou científicos, ou da qualidade do ensino, nós nos deparamos, em nosso cotidiano, com crescentes calamidades naturais, aumento da violência urbana, escalada das desigualdades sociais e outras ainda piores.

Não seria exagerar se concluíssemos que, se fosse dada prioridade à melhoria e modernização do ensino público, haveria grande chance de combater com mais eficiência, ou ao menos amenizar, as conseqüências de grandes calamidades como guerras, intolerância racial e religiosa, e mesmo a violência urbana.

A revista Pátio, em seu número de agosto de 2004, o educador e sociólogo Clodoaldo Cardoso, em entrevista, fala da desigualdade e do que pode ser feito em sala de aula para combatê-la.

Um dos compromissos éticos da educação é preparar as novas gerações para lutar por transformações sociais profundas, e não apenas para que individualmente o aluno conquiste seu espaço profissional. O projeto de vida pessoal deve ser articulado ao projeto da comunidade. Assim, a educação para a tolerância significa aceitar e respeitar as diversidades, porém combater as desigualdades. O tema tolerância requer leituras e reflexões dos educadores para não ser abordado superficialmente, apenas no âmbito da diversidade cultural da humanidade. (Fonte: revista Pátio, 2004, p.50).

Em outro ponto da entrevista, Cardoso comenta as mazelas contidas na modernização, e as possíveis soluções que podem ser tentadas.

A modernidade não realizou sua promessa de liberdade e igualdade, e nela a superação da intolerância, do preconceito, do fanatismo. A sociedade esclarecida e globalizada convive com toda espécie de barbárie, colocando em xeque o processo de modernização que dominou e excluiu povos e nações de uma vida com o mínimo de dignidade. No interior das sociedades desenvolvidas, as relações são determinadas em grande parte por valores do mercado e do consumo, que provocam novas formas de intolerância. É preciso acreditar que outro mundo é possível e manter a chama acesa na denúncia de todas as formas de violência. E acreditar numa educação para construção de uma sociedade que rejeite as desigualdades e o autoritarismo. (Fonte: revista Educação, 2004, p. 50).

A respeito de soluções para este estado de coisas, o sociólogo Juan ignacio Pozo diz, em artigo da revista Pátio de agosto/outubro de 2004.

(...) Entretanto, muitos conhecimentos que podem ser proporcionados aos alunos atualmente não apenas deixaram de ser verdades absolutas em si mesmas, saberes insubstituíveis, como passaram a ter data de validade, do mesmo modo que qualquer outro alimento acondicionado (nesse caso, cognitivo), pronto para o consumo (Monereo e Pozo, 2001). No ritmo de mudança tecnológica e científica em que vivemos, ninguém pode prever quais os conhecimentos específicos que os cidadãos precisarão dominar dentro de 10 ou 15 anos para poder enfrentar as demandas sociais que lhes sejam colocadas. O sistema educacional não pode formar especificamente para cada uma dessas necessidades; porém, pode formar os futuros cidadãos para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, fazendo deles pessoas capazes de enfrentar novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem (Pozo e Postigo, 2000). (grifo nosso) (Fonte: revista Pátio,2004, p. 10).

Como vemos, há muito mais complexidade nas mudanças tecnológicas e nas revoluções científicas que estamos vivendo do que nos damos conta.

Ao longo da história humana houve vários episódios de mudanças radicais e profundas, como a revolução industrial na Inglaterra. O que nos assombra é o ritmo das mudanças atuais. Mas, como não existe alternativa, mas acompanhar e tentar influir nas transformações, o que deve ser feito é sincronizar os meios de formação de cidadãos com o grande furacão que nos cerca, caso contrário seremos arrastados e as gerações futuras se verão em situação ainda pior.

No início desse trabalho, falamos sobre a introdução de matérias mais holísticas no currículo escolar. Ao longo de nossas pesquisas, conversas e leituras, e ao chegar a esse capítulo, ficamos cada vez mais convencidos de que é necessário restituir ao aluno, futuro cidadão de um mundo caótico, sua dimensão humana e transformadora, e disciplinas que incorporem filosofia, artes e psicologia, por exemplo, com certeza contribuirão para formar intelectos voltados ao trabalho de re-humanizar o mundo.

Não é suficiente, embora seja praticamente obrigatório, formar alunos exclusivamente para o mercado de trabalho ou para serem apenas consumidores.

Pessoas unas e completas com certeza terão maiores oportunidades de navegar pacificamente no mar da evolução da sociedade, sem medo de naufragar, e ainda com grande potencial para propiciar mudanças e reduzir os aspectos maléficos da sociedade da informação.

A esse respeito, o professor de multimeios de pós-graduação em educação, José Armando Valente, em artigo publicado na revista Pátio, diz que, para se conseguir que o aluno tenha sucesso e seja uma pessoa equilibrada e ativa no futuro, é necessário aprender ao longo da vida.

(...) aprendizagem continuada ao longo da vida, no sentido da construção de conhecimento, deve ser vista como uma via de mão dupla. Por um lado, a sociedade deve oferecer condições para que as pessoas possam atribuir significado à informação, independentemente do local (...) ou do período da vida. Por outro lado, as pessoas precisam conhecer como aprendem para que possam tirar proveito das situações que, de certo modo, já estão sendo oferecidas pela sociedade. (Fonte: revista Pátio, 2004, p. 10).

É necessário, portanto, ser um estudante full time, e por toda a vida, para que a maré da mudança não nos carregue. A necessidade de aprender se junta à igual necessidade de saber e de decifrar as intermináveis cargas de informação que bombardeiam (e bombardearão) o hoje aluno.

Acreditamos que a escola atual, apesar dos grandes esforços dos educadores, psicólogos e psicopedagogos, não está preparada para absorver o enorme impacto de um mundo em transformação, em que os conceitos de presente e futuro praticamente se fundiram. Mas com certeza ocorrerá em breve uma reação à altura da mutabilidade dos acontecimentos. De uma organização escolar diversificada, que ofereça mais possibilidades de saber e de conhecimento, que ensine divertindo, que se integre às comunidades e veja o aluno como uma pessoa que já traz em si uma história de vida e saberes nato e herdados, de tal organização dependerá o futuro de uma geração, que se vê perdida entre um futuro nebuloso, mas que claramente não é complacente, e um presente mergulhado em competição e caos.

Deverá ser a escola o lugar em que crianças e jovens encontrarão conforto espiritual, conhecimento, prazer e segurança. Para isso deverão trabalhar com afinco ainda maior os grandes teóricos, os diretores de escola, a merendeira, o porteiro, o poder público, pais e todos nós.

3. CONCLUSÃO

Começamos esse trabalho falando sobre a inclusão de disciplinas artísticas no currículo escolar. Ao longo de nossa pesquisa, fomos percebendo a dimensão que uma proposta a princípio singela e inofensiva tomou, ao nos aprofundarmos e tomarmos conhecimento dos benefícios que simples aulas de pintura, dança ou música, ou quaisquer outras atividades artísticas poderjam trazer para aluno, escola e comunidade. É nossa certeza, agora, que atos simples como esse podem, no futuro, influir decisivamente no tipo de cidadão que a escola quer formar.

As transformações e mudanças seguem, em carreira desabalada, deixando para trás pessoas perplexas, ou insensíveis, mas quase sempre despreparadas.

Ao longo de toda a nossa vida, ensinamentos que recebemos e descobertas que fizemos em nossos primeiros anos na escola nos marcaram, e continuam a nos marcar.

É comum acontecer de, sem que percebamos, façamos uma operação de regra de três para calcular o consumo de nosso carro, ou ter certa satisfação ao escrever "exceção" corretamente, mesmo depois dos quarenta ou cinqüenta anos.

É a escola que propicia e facilita em nós a contínua interiorização do que aprendemos nela, fora dela, e ao longo da vida. Então porque não incluir nas atividades escolares a pintura, a música e a dança como uma disciplina facilitadora? Já que os nossos artistas e nossas canções são reconhecidos internacionalmente como verdadeiras obras-primas?

É na escola que colocamos nossa esperança de que, não obstante haja mudanças rápidas demais e transformações até a pouco impensáveis, o mundo acabará por se tornar um lugar para todos.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA JR, PROF. DR José Maria G. Nota Técnica da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Brasília/DF: Setembro/2000.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, §2º, art. 26.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Presença da Pedagogia: teoria e prática da ação construtiva. São Paulo: Global, 1999, capítulo II, p.57.

GOULART, Oroslinda M. T. in: PACHECO, Eliezer: Por uma Sociedade Educadora, publicado pelo Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira], 2005.

http://www.artmed.com.br/revpatio. Acessado em setembro de 2005.

http://www.cdof.com.br. Acessado em setembro de 2005.

http://www.centrorefereducacional.pro.br. Acessado em setembro de 2005.

http://www.psicopedagogia.com.br. Acessado em setembro de 2005.

MOREIRA M. A., Masini. Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

PIAGET, Jean. Development and learning in Lavatelly, In child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

REVISTA NOVA ESCOLA, Maio 2003, p. 28 e 42. . Setembro 2005, p.44, 45, 49.

REVISTA PÁTIO, Agosto/outubro de 2004, p.9, 10 e 50.

SZIMANSK, Heloisa. A relação Família/Escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2000.

TOFFLER, Alvin. O Choque do Futuro. Rio de Janeiro: Record, 1970.

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO AFRO

CÉLIO DE SOUZA AQUINO

RESUMO

A escola como estrutura viva e profundamente enraizada na sociedade, refletirá as circunstâncias sociais, econômicas culturais dessa mesma sociedade. Daí então a escola teve assim a necessidade de se ajustar a esta diversidade, que está caracterizando a sociedade atual, mudando a sua postura e passou a ser uma escola para todos. Na perspectiva de Paulo Freire (1972) citado por Moreira e Candau (2005: 78), "atualmente, todos os círculos da sociedade são marcados pelas diferenças, (sociais, linguísticas, econômicas, culturais, religiosas etc.) existentes entre "uns" e "outros", mas é no seio da comunidade escolar que o seu entendimento pode e deve ser perspectivado a favor de uma maior justiça social e de um crescimento pessoal". Como já referimos, os espaços escolares abriram-se à população em geral, e lentamente começou a assistir-se a um alargamento dos sujeitos aprendentes, e consequentemente Diversidade Cultural no Contexto Escolar 34/121 verificou-se um maior contato entre as diversas culturas que aí coexistem. Portanto cabe à escola proporcionar o acesso a várias opções, respeitando as especificidades de cada um e apresentando as mesmas oportunidades e alternativas para todos, promovendo igualmente, atitudes de tolerância, compreensão e solidariedade em relação à essa diversidade. Relembremos todavia, que esta preocupação com a questão da diversidade, está ligado com as grandes transformações com as quais nos deparamos na sociedade, e também é consequência da escola de massa, e simultaneamente da heterogeneidade sociocultural do público escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Aprendizagem; Cultura Afro; Professor; Escola.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a grande massificação do ensino, a escola se depara com uma nova realidade: a multicultural idade no seio dela. Nesse sentido, não é mais possível primar pela uniformidade, pela homogeneidade uma vez que a pluralidade, a heterogeneidade se torna uma realidade concreta, sendo

assim necessária uma maior diversificação e flexibilidade de modo a dar resposta ao público também diversificado. De acordo com Leite (2003: 12), "refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo".

Por exemplo, no caso do processo de ensino-aprendizagem, urge olhar cada aluno como um ser único, individual, com conhecimentos, interesses e estilos de aprendizagem diferentes, dando voz às diferenças de idade, de sexo, de personalidade, hábitos familiares, proveniência social, entre outros. Além disso, em educação, a diversidade pode estimular à busca de um "pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos". Ou seja, a prática pedagógica, ao reconhecer e se apropriar da diversidade, tem a chance de enriquecer seu leque de experiências que possibilitam o aprimoramento da praxis educativa, face aos desafios que a modernidade exige das ações escolares.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL

Qualquer escola, cuja política educativa se pretenda pautar pela multiculturalidade, terá Diversidade Cultural no Contexto Escolar 35/121 obrigatoriamente de se guiar por princípios de igualdade e de aceitação da diferença, procurando contribuir para que nenhuma cultura perca a sua identidade, ou subjugada incorretamente por qualquer outra. Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença.

É preciso de fato a interação entre os seres humanos como forma de compreendemos melhor o outro ao nosso redor. Portanto é necessário entender a escola, como um sistema, para poder analisar a questão da interação que ocorre dentro e fora dela, é preciso ter presente os vários atores educativos que intervêm no processo escolar. Assim, para que a escola possa possuir a sua identidade e promover a interação no seu seio, ela deve criar vínculos não só entre os seus atores educativos: professores, alunos, funcionários, administradores, mas também a comunidade que a envolve, de modo particular e a sociedade em si, de uma maneira mais geral.

DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Hoje no mundo em que vivemos, a diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, onde cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários, conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que "a nossa sala de aula, tem vindo a tornar-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável". O reconhecimento desta diversidade nas nossas salas de aula é uma realidade com que os professores e demais agentes educativos se confrontam diariamente, e exige uma postura de reflexão sobre o decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Sabendo que na sala de aula deparamos sempre com a diversidade de alunos, portanto neste caso os professores têm um grande papel a desempenhar perante esta situação, e cabe ao ele ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, ou seja, deve fazer uma diferenciação pedagógica. Para Morgado (1999: 17), "a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente". Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001: 37), "numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas onde se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem". Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, "quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias". Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004: 27) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é através de " formação de grupos heterogéneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula".

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000: 125) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a "aprendiza-

gem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza" Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam atuar numa perspectiva de respeito com a nossa rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998: 51), "situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afrodescendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País".

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das ultimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas.

Ainda Silva (2007: 85) acrescenta que de uma forma ou de outra, "o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço". Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal.

É neste sentido que segundo Moreira (2001: 41), educação multicultural surge como um conceito que "permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a "superioridade" dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais" É evidente o fato de que o debate acerca da educação multicultural tem proliferado muito na atualidade. O multiculturalismo vem ganhando dimensão na educação, e este fenômeno está a ocorrer em muitos países, desafiando-os a fazer diversas alterações nas práticas educativas, como forma de dar respostas aos novos desafios da sociedade atual. Embora seja um termo ainda em construção no nosso país.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural. Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo onde se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se encontra a da diversidade cultural, racial, social. Portanto é necessário que haja um convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Em função dessa realidade, a educação em geral e mais especificamente, a escola e os professores são encarados como "esperança de futuro", sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação do cidadão. Segundo Fontoura (2005: 53), um dos grandes objetivos da educação multicultural é

o de "reformar as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam experimentar a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação"

Neste sentido nós entendemos que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003: 120) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades. A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias. A educação multicultural deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica reajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997: 59) define a educação multicultural como "uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos".

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra Intercultural, verificarmos que o prefixo Inter aponta para a idéia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades.

Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido. De acordo com Ferreira (2003: 96), o interculturalismo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

Nesta mesma linha também Trindade (1999: 78), salienta que o interculturalismo implica, "reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalismo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua". Nesta perspectiva nós entendemos que este contato entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural. Por seu torno Candau (2006: 80), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à "interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos".

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalismo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002: 40) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995: 143), o interculturalismo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;

Promover o diálogo entre as culturas;

Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; Colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais,

econômicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os conflitos sejam ultrapassados através de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e também de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, "a educação intercultural propõe que a pratica educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica". Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contato com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos crie dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Onde o exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas

O PAPEL DO PROFESSOR EM FACE DE DIVERSIDADE CULTURAL

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar os seus conhecimentos numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto. Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

Os professores terão de estar consciente, de que a escola reflecte a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente.

O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001: 47), o professor deve "compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através de uma visão multicultural que o professor dos nossos dias, deve pautar a sua forma de estar na sala, tornando-a num local de aprendizagem não só de conteúdos programáticos, mas também onde podemos ensinar algo aos outros e acima de tudo aprender muito com eles. Neste caso, a escola e os docentes têm o dever de valorizar, aceitar e aproveitar saberes, valores, interesses e competências que os alunos trazem, pois eles não entram para a escola como uma tábua rasa, uma mente vazia. Assim, a formação dos docentes em contextos multiculturais é a pedra basilar da educação intercultural, pois conduz à melhoria da qualidade do ensino e das capacidades dos professores face à diversidade. Para isso é necessário o desenvolvimento por parte dos professores de atitudes não etnocêntricas, ser sensível e respeitar as várias diferenças e promover a paridade de culturas e a emancipação dos alunos mais desfavorecidos.

Os professores ao adquirirem tais conhecimentos, estarão capazes de criar na escola uma nova cultura organizativa a nível social e pedagógico-didático, para que todos os grupos minoritários e maioritários aprendam a viver juntos, numa verdadeira permeabilidade de pessoas e culturas e sem separação entre o

nós e os outros. Só assim, é que a escola pode suscitar verdadeiras aprendizagens interculturais, que permitam às crianças dos grupos minoritários a aquisição de competências que lhes possibilitem uma participação ativa e criativa na comunidade maioritária, preservando simultaneamente as suas identidades culturais. Stoer e Cortesão (1999: 58), por seu lado defendem a formação do professor inter/multicultural, como agente promotor de uma democracia aprofundada, indicando as suas principais características e os seus pressupostos estruturantes:

encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;

promove a rentabilização de saberes e de culturas;

toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição de confrontação entre culturas;

refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;

Defende a descontração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;

conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. Pressupostos estruturantes: cidadania baseada na democracia participativa;

Igualdade de oportunidades;

Escola Democrática. O professor inter/multicultural, atento às questões da diversidade será um elemento facilitador no âmbito da compreensão e identificação do "arco-íris cultural" presente na sala e na escola. Esta postura tem como base a construção de comunidades culturais que se reconhecem, respeitam e interagem.

Defendemos que praticar a educação intercultural é necessário organizar e administrar a escola tendo em conta a diversidade cultural nela existente. Considerando essa diversidade nos planos educativos da escola, nos planos curriculares de turma, discuti-la nas assembléias de escola, nos conselhos de escola e nas assembléias de turmas, de forma a promover a interação cultural. Por outro lado também dentro da escola é necessário definir propostas educativas que visam construir uma ponte de ligação entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente, com o intuito de propiciar uma harmonia entre valores, saberes e estilos de vida da comunidade. Comunidade essa que é representada através da presença dos alunos na escola.

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. Ressaltamos que é necessário a educação escolar considerar a diversidade, tendo como valor máximo o respeito às diferenças, não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de formação da cidadania.

O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

A diversidade da cultura brasileira é de tamanha grandeza, mas, dentro do contexto de gêneros fica claro perceber as diferenças entre os sexos. No que concerne à discussão do papel do sujeito na construção da identidade da mulher, devemos ressaltar que é por meio da negociação da identidade e da diferença que o sujeito deve ser estabelecido. As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum. É na escola e, consequentemente, com a ajuda da família, que podemos eliminar o preconceito e a discriminação com os afrodescendentes. Para isso é preciso que ambas as instituições escola e família eliminem os estereótipos de gerações passadas em que os negros eram inferiores aos brancos.

REFERÊNCIAS

Abramowicz. A. (2006). Trabalhando a diferença na educação. São Paulo: Editora Moderna. Águado, M. (2000). Educação intercultural e aprendizagem cooperativa. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2004). Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva. 3ª ed. São Paulo: Cortez. Alves, N. (2000). Espaço e tempo de ensinar e aprender: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Barroso, J. (1999). Fatores organizacionais da Exclusão Escolar: Perspectivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora - Colecção educação especial. B.O. 526, I Série – Nº 29, da República de Cabo Verde de 8 de Dezembro de 2003.

Branco, M. L. (2006). A educação democrática face aos desafios do Multiculturalismo.

Coimbra: Edições pedagógicas. Brandão, C. R. (2002). Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.

Candau, V. M. (2006). Didática e perspectiva multi/intercultural: dialogando com protagonistas do campo. vol. 27. Campinas: Editora Vozes. Cardoso, C. (2001). Gestão Intercultural do Currículo. 2º ciclo Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.

Costa, M. V. (2008). Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: Trajetórias e processos de ensinar e aprender. Porto Alegre: Edipucrs. Cuche, D. (2003) A noção de cultura nas Ciências Sociais. 2ª Edição Lisboa: Editora Fim de Século.

Dayrell, J. (2007). Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana.

Diogo, F. (2006). O currículo escolar face à diversidade: Currículo e Multiculturalismo. (2006). Coimbra: Edições pedagógico. Dicionário. (2001). Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo, I Volume, p. 1289. Ferreira, F. I. (2005). Educação Intercultural. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, M. (2003). Animação, Gestão e Parceria. Lisboa: Universidade Aberta. Fontoura, M. (2005). Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania. Lisboa: universidade aberta. Formosinho, J. (1992).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

CÉLIO DE SOUZA AQUINO

RESUMO

As práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas com a relevância de observar o desenvolvimento da criança em seu momento de alfabetização, para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ouvir uma história contada, e ações devem ser respeitadas quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia. Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdos críticos. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso a informação era muito mais complexo. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos marcantes de aprendizado para as crianças. A alfabetização é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido, e pode ser feita por meio do lúdico.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Lúdico; Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre o tema: O lúdico no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, á qual pertence á linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares. É importante compreendermos que o lúdico é caracterizado pelas brincadeiras, jogos e brinquedos, e estes três elementos possuem a mesma finalidade ao proporcionarem a diversão e o prazer, porém são três elementos com significado distintos. A brincadeira é o lúdico em ação e por meio do brincar a criança tem a possibilidade de interagir com o meio, utilizando diversas habilidades, como por exemplo, habilidade corporal e manual, manifestando sua criatividade e imaginação. O jogo por sua vez, pode ser visto como o resultado de um sistema de regras e um objetivo a ser alcançado. Já o brinquedo é um objeto utilizado como um suporte da brincadeira, colocando a criança diante de reproduções da realidade, ou seja, o brinquedo proporciona para a criança um substituto dos objetos reais para que a mesma possa manipulá-los.

O mesmo ocorre com a alfabetização e o letramento, ambos são conceitos diferentes, porém interdependentes. A alfabetização é um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever e o letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais nos mais variados contextos, sendo assim, a questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: De que maneira o lúdico favorece o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A hipótese desta pesquisa é que provavelmente o lúdico seja capaz de promover um ensino e uma aprendizagem significativa diante da alfabetização e do letramento, porque ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos auxiliadores do ensino e da aprendizagem, a aula se torna mais agradável e interessante,

além das crianças se apresentarem de maneiras entusiasmadas, focando a própria atenção em cada detalhe da brincadeira ou do jogo, proporcionando então o prazer e provocando o desejo em aprender.

Desta forma o objetivo geral, deste trabalho é analisar o processo da alfabetização e do letramento por meio do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são os seguintes: Conhecer os conceitos de alfabetização e letramento para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; Identificar o ensino por meio do lúdico no processo de alfabetização e letramento; Apresentar propostas efetivas como uso de jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento.

Assim sendo este trabalho se justifica porque a alfabetização e o letramento são cruciais para a formação de um indivíduo perante a sociedade. Mas ser apenas alfabetizado não é o suficiente, é essencial ir além e dominar a leitura e a escrita nos diversos contextos sociais, então, a partir disso, foi verificada a relevância do tema escolhido para a pesquisa, por meio do qual teremos a possibilidade de obter conhecimentos de como alfabetizar e letrar com o uso da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este estudo trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfico e com pesquisa de campo com bases nos seguintes autores: Magda Soares, Arthur Moraes e Adriana Feldman. O trabalho será composto por três seções que estarão estruturadas da seguinte forma: Na primeira seção, abordaremos sobre a alfabetização e letramento na aquisição do Sistema de

Escrita Alfabética; na segunda, apresentaremos a respeito do lúdico na alfabetização e na terceira e última seção proporemos uma experiência real com jogos na alfabetização e letramento.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

De acordo com Brasil (2001), o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema notacional que contém um conjunto de regras que resulta na definição da funcionalidade das letras ao substituir os sons. É crucial compreendermos que a aprendizagem dessas regras e convenções do alfabeto, é efetivada por meio de um percurso evolutivo, em que os alunos precisam estar atentos a dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais.

Nos aspectos dos sistemas de escrita conceituais é primordial entender que as letras representam a sonoridade e como essas letras são organizadas para criar essas representações. E nos aspectos convencionais, é necessário entender que há regras adotadas que podem ser alteradas diante de um acordo social. Brasil (2017) apresenta propriedades específicas que caracterizam o funcionamento do SEA, isto é, propriedades que os alunos precisam reconstruir para que seja denominado como alfabético. Citaremos a seguir as dez propriedades consideradas específicas:

- Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
- As letras contém formatos fixos e pequenas variações, que produzem mudanças em sua identidade (p, q, b e d).
- A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
- Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
- As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- As letras possuem valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
- Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante–vogal), e todas as sílabas do português contêm, pelo menos, uma vogal.

Vale ressaltar que em todo o processo de alfabetização, contamos com os níveis de hipóteses da escrita, sendo eles: Pré-silábica, silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética. A criança que está no nível pré-silábica, não sabe que a escrita representa a fala, e não é capaz de diferenciar os desenhos, símbolos e letras. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa. No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a

partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente. Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade. O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam á escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando- os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados. A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeitos históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor. A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura. A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, pois possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções de ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos. O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

E a criança que se apresenta no nível silábico, já tem consciência que a escrita representa a fala, mas, percebe apenas a sonoridade das sílabas. O silábico sem valor sonoro tem a capacidade de perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra. E o silábico com valor sonoro, consegue perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra e sua relação sonora, seja na vogal ou na consoante. Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam. Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído á maturação orgânica, mas á sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar. Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar- se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc. Já a criança que se encontra no nível silábico alfabético, já sabe que as sílabas possuem mais de uma letra, mas ainda não sabe representar todos os sons pronunciados. E no caso do nível alfabético, a criança já tem conhecimento de como funciona o sistema de escrita alfabética, mas possui alguns erros ortográficos e gramaticais. Lembrando que esse é o nível final do processo de alfabetização.

De acordo com Ariés (1981), para um acompanhamento ao nível de hipótes e de escrita em que o aluno está, é necessário diagnosticá-lo constantemente por meio da sondagem. Ressaltamos que a sondagem deve ser realizada individualmente, através de um ditado de diversas palavras, á qual não precisam ser de caráter complexo, isto é, palavras árduas e de acordo com as pesquisas este ditado deve seguir ordens numéricas em cada palavra referente a sílabas, que devem ser: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, é fundamental incluir uma frase no final do ditado, utilizando alguma palavra que já tenha sido ditada e escrita, a leitura da criança é indispensável e é crucial que seja uma leitura em voz alta.

Já o letramento é utilizado como uma ferramenta de aquisição, sendo uma das habilidades básicas necessárias, para que ele se

adapte adequadamente em sua cultura. Surgiu então o termo letramento funcional ou alfabetização funcional, por causa de termos de habilidades indispensáveis para que o indivíduo "Funcione" adequadamente em um contexto social. É fundamental compreendermos que o conhecimento das letras e seus respectivos sons, são vistos como um meio que guiará para o letramento.

De acordo com Hoffmann (1991), o letramento traz duas dimensões, que são: a dimensão social e a dimensão individual. Na dimensão Social ele é visto como um fenômeno cultural e a dimensão individual, o letramento é um âmbito pessoal. Mas para que seja possível a compreensão delas, é necessário que faça um estudo de outras duas vertentes que fazem parte desse processo: a leitura e a escrita, de forma simultânea. Uma pessoa que é alfabetizada não significa que necessariamente ela é letrada. Alfabetizado significa que a pessoa já sabe ler e escrever; já o letrado sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades sociais, ela começa aprender e saber organizar discursos, interpretar e compreender textos e criar reflexões. No ensino permitem que o sujeito utilize à escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Ao conhecer a importância do letramento tudo se torna mais fácil e não há lugar para o exercício de um aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), propõe algumas mudanças para o processo de alfabetização sendo elas:

- A alfabetização deve ocorrer no período de dois anos com o 3° ano como prazo limite.
- O foco principal da ação pedagógica na alfabetização são as especialidades da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.
- O documento da BNCC (2017), mescla na alfabetização a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.
- A linguagem é a forma de interação e estabelecimento da centralidade nos textos.
- Os quatros campos de atuação e a proposta de contextualizar as práticas de linguagem.
- Textos multissemióticos e multididáticos dão destaque para o multiletramento.

De acordo com Brasil (2017), a BNCC não traz direcionamento sobre as abordagens que devem ser adotadas, mas existe uma perspectiva que permeia o trabalho: a leitura, a escrita e a fala, ou seja a interação da linguagem que assume o caráter da função social diante do SEA. Estimular a criança, a contar as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao número de sílabas, dizer uma palavra menor ou maior que a outra, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba, com o mesmo fonema e que rimem, estas são as atividades que promovem a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Temos a total convicção de que o brincar em si, seja ele por meio das brincadeiras, dos jogos ou dos brinquedos atrai as crianças e isso é como algo inevitável, que oferece a cada criança uma satisfação única, um prazer sem igual. Assim, para Oliveira (1994), a criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este, da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

Para Khishimoto (2011), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Por conta disso, é possível articular o brincar com o aprender, isto é, utilizar o lúdico como um recurso auxiliador da aprendizagem, fazendo com que ambos caminhem juntos na educação. Hoffman (1991) reconheceu o valor educativo do jogo e foi a primeira a colocá-lo como parte integrante do trabalho pedagógico, sendo assim, é através do brincar que a criança tem a oportunidade de aprender conceitos, regras, normas, valores, desenvolvendo as capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social; pois é neste ato que as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam, enfim elas costumam trazer para suas brincadeiras tudo aquilo que ocorre e que faz parte do seu dia a dia, sendo relacionados com as diversas questões culturais presentes em seu entorno. De acordo com Vigotsky (1998), a ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar.

Ao aplicar algum jogo ou fazer alguma brincadeira para as crianças que estão prestes

a aprender desde a matemática, português, ciências, aprender a ler e escrever e entre outros, o jogo e as brincadeiras trazem algo mais dinâmico, divertido, onde as crianças mostra muito mais interesse de fazer (no caso jogar ou brincar). Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

E, muitas vezes, acontece da criança brincar sem ter nenhuma noção que ao mesmo tempo em que ela está brincando ou jogando, ela está aprendendo também. É claro que para isso acontecer vai depender do tipo de brincadeira ou jogo. O lúdico pode contribuir ainda mais com aquelas crianças que possuem características de relaxado, que não querem fazer nada, e ao utilizar uma ferramenta como o jogo, acaba atraindo atenção desses alunos.

É possível dar ao aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico. E o mais interessante é que através do jogo o pedagogo pode explorar a personalidade dos alunos e acabar adaptando o ensino e orientação para eles. É necessário que o professor possa interagir com os alunos, direcionando-os para a aprendizagem, negociando com eles as regras e a familiarização do jogo.

De Erasmo a Basedow, trata-se, para o educador, de controlar o conteúdo do jogo de modo que permita a criança adquirir conhecimentos relevantes naquele momento. Ao pedagogo cabe selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil, aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis. Sendo de extrema importância ressaltar que para incluir o lúdico na educação, neste processo de ensino-aprendizagem, não é apenas aplicar um jogo ou uma brincadeira e deixar as crianças se divertirem sem que haja mais nenhum outro propósito, além deste. O professor precisa ter total convicção do objetivo qual se pretende alcançar e organizar as brincadeiras ou os jogos de acordo com o conteúdo que será trabalhado, seguindo assim o planejamento elaborado.

Neste caso, daremos ênfase maior para a utilização do lúdico como recurso auxiliador no processo da alfabetização.

Compreendemos que alfabetizar é delicado e não é fácil, pois exige um ambiente incentivador, postura, dedicação, paciência e diversas estratégias didáticas por parte do professor, assim como também exige dedicação, paciência, atenção e concentração dos alunos, pois o mesmo está prestes a aprender as formas e os sons das letras.

É fundamental que diante deste processo delicado e árduo, o professor saiba respeitar o tempo de cada aluno, porque nem todos terão o mesmo desenvolvimento, alguns demonstraram sucesso na aprendizagem rapidamente, cedo, alguns ficarão no meio termo e enquanto outros serão tardios. Para todos os alunos (não importa em qual quadro eles se encaixam nesta situação), tudo envolve uma questão de fatores que podem influenciá-los no desenvolvimento da aprendizagem. Ao decorrer desta formação alfabetizadora, por meio da sondagem, o professor obtém a percepção da facilidade e da dificuldade de cada aluno.

Diante de tudo quanto foi discutido até esse momento, podemos dizer que aplicar e utilizar o lúdico no processo da alfabetização, pode favorecer muito ambas partes (professor e aluno), gerando resultados positivos e satisfatórios, até mesmo com os alunos que possuem mais dificuldade, mas para isso, é necessário que o professor pesquise, compreenda os diversos jogos e brincadeiras, como elas podem ser úteis ao ser trabalhadas em sala de aula, conhecendo o objetivo de cada uma e assim por diante. Existem inúmeras atividades lúdicas que podem ser utilizadas na fase da alfabetização, destacaremos algumas delas, como por exemplo: Jogo do Baralho Fonológico; Jogo do Baralho Formar-Palavras; Jogo da Batalha de Palavras; Bingo dos Sons Iniciais; Caça-Letras; Caça-Rimas; Dado Sonoro; Jogo das duas Palavras; Jogo de Letras Atrapalhadas; Mais Uma; Palavra dento de Palavra; e diversos jogos. É recomendado que o professor também usufrua do alfabeto móvel com os alunos.

A seguir, descreveremos um pouco sobre dois desses jogos, estando de acordo com o arguivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão.

- Batalha de Palavras – tem como objetivos didáticos compreender que as palavras são composta por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas. Este jogo é composto por trinta fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas, o jogo pode ter apenas dois jogadores ou duas duplas, a finalidade é que o jogador que tiver mais fichas no final do jogo, vence. A regra consiste em que as fichas devem ser distribuída igualmente entre os dois jogadores, estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte; o primeiro jogador desvira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que seu adversário também desvira uma ficha do montinho dele; o jogador que desvirar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha desvirada por seu adversário; se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve desvirar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas, nesse caso, o jogador que desvirar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada; o vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.

- Bingo dos Sons Iniciais –tem como objetivos didáticos, compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto as semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que pala-

vras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (àlteração). São componentes do jogo, quinze cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes às figuras, trinta fichas com palavras escritas e um saco para guardar as fichas de palavras, e o jogo tem o mínimo de 2 e 15 jogadores ou dupla. As regras deste jogo consistem que cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela, a professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta, os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome começa com a síliaba da palavra chamada, deverão marca-lá. E por fim, o jogo termina quando um jogador ou uma dupla conseguir marca todas as palavras de sua cartela.

Bom, como podemos perceber os jogos possuem propósitos e variados objetivos a serem alcançados, aplicá-los em sala vai além da diversão, é interessante que o professor procure conhecer a fundo cada jogo, cada brincadeira e, que esteja disposto a ampliar sua didática, experimentando métodos novos em prol de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade e de grande significado. Em base nesse estudo, nos fazem enxergar sobre a importância do lúdico estar inserido no processo de alfabetização. O lúdico é de suma importância para o processo de desenvolvimento cognitivo do educando, facilitando a interação no seu meio de convivência com os outros e atendendo os diferentes aspectos do desenvolvimento humano como: ´físico, mental, social, emocional e espiritual. É considerado um processo educacional. Nesse sentido se faz necessário que educador se sensibilize para despertar a conscientização do lúdico favorecendo o bem-estar e o crescimento das potencialidades de seus alunos, pois está diretamente ligada ao corpo, à mente e à emoção. A aprendizagem requer estímulo, ambiente propício, orientação, mas requer também disposição para aprender, incentivo, compreensão, autocrítica e motivos.

O brincar ajuda o educando a organizar suas ações e realinhar o real. Cabe às escolas não apenas tolerar, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizado. É preciso que as escolas compreendam a importância do lúdico na formação, não apenas da criança, mas também do educador. (Jogos Pedagógicos – MEC 2° versão).

UMA EXPERIÊNCIA REAL COM JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Diante desse estudo amplo sobre o processo de alfabetização por meio da ludicidade, realizamos uma pesquisa de campo que se resume a uma experiência real com jogos com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental do Colégio Nova Era. Essa atividade foi realizada em Abril de 2019 e teve a duração de uma aula (50min).

A turma que participou desta pesquisa, era composta por 11 alunos em sua maioria por alunos que estavam no processo de alfabetização e que ainda não compreendiam alguns princípios do sistema de escrita alfabética, tal como o de que há unidades sonoras menores que as sílabas. Aos alunos que já possuíam esta compreensão era necessário consolidar as correspondências grafo fônicas.

O jogo selecionado para esta experiência foi: Bingo letra inicial. De acordo com o arguivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão, este jogo tem como objetivos didáticos conhecer os nomes das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que via de regra, a cada fonema corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); identificar o fonema inicial das palavras; estabelecer correspondência grafo fônica (letra inicial e fonema inicial); comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes e perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

Este jogo é composto por nove cartelas com figuras e palavras faltando às letras iniciais, contem fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas e um saco escuro para colocar as fichas das letras, o jogo tem limite de 4 e 9 jogadores ou dupla. A finalidade é que o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras, é o vencedor. A regra consiste em que cada jogador ou dupla recebe uma cartela, um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra; os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar algumas palavras e, caso alguns deles precise, grita o nome da letra; o jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e coloca na célula correspondente á palavra; nova letra é sorteada e o jogo prossegue até que uns dos jogadores completem sua cartela.

O repertório de palavras do jogo pode ser: gato, pato e rato; cola, bola e mola; tela, vela e sela; cão, mão e pão; meia, veia e teia; panela, janela e canela; faca, jaca e maca; rolha, folha e bolha; e por fim, carro, jarro e barro.

No dia em que aplicamos está experiência em sala de aula, tivemos que fazer uma sondagem para obter uma idéia de como os alunos se encontravam nas hipóteses de escrita, analisando cada detalhe e usufruindo de cada informação que nos foi dada pela professora da turma. Como o jogo tem um limite de jogadores até mesmo pela quantidade de cartelas oferecidas, temos em vista que a maneira pela qual a turma foi organizada foi bem sucedida. Como a sala é composta por onze estudantes, separamos então nove alunos para que cada um completasse a cartela que lhe foi entregue individualmente, sendo que um aluno ficaria responsável pelo saco escuro sorteando as letras e o outro atribuiu outra função á qual explicaremos mais adiante.

Ao conversar com a turma, percebemos o entusiasmo de cada criança quando souberam que por um instante iriam “brincar”, mas que na verdade estariam aprendendo brincando. Inicialmente com delicadeza fomos lendo em voz alta as regras do jogo e discutindo com os alunos como ele funciona, na medida em

que fomos lendo. Mas mesmo ao decorrer do jogo, algumas crianças se apresentaram com dúvidas referente às regras e sutilmente lemos novamente o texto que as explicitava, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. É importante destacar que esse procedimento contribui para uma melhor interação entre as crianças e para que elas se familiarizem com este gênero textual.

Além disso, durante o jogo foi necessário a nossa mediação para que os estudantes conseguissem estabelecer as correspondências grafo fônicas, essa mediação foi essencial principalmente com aqueles alunos que não dominavam os princípios do sistema de escrita alfabética. Esse auxílio foi proporcionado por meio de dicas e de referências explícitas a outras palavras que se iniciavam com o mesmo som, utilizamos como exemplo os nomes das crianças. Quando um dos alunos se manifestava, pois havia terminado e que no caso seria o vencedor, teve sua cartela conferida por um outro aluno que foi escalado para esta função, pois ele já se encontrava em um nível de escrita mais avançado e a medida em que o aluno conferia, se houvesse necessidade ele nos acionava e nós auxiliávamos para conferir. Houve dois momentos em que dois alunos se precipitaram dizendo que haviam terminado, mas ao terem suas tabelas conferidas algo estava incorreto e precisava ser ajustado, partir disso fomos alertando as crianças sobre a importância de elas mesmas analisarem suas cartelas antes mesmo de dizerem que terminaram, desta forma elas mesmas com um olhar atento conseguem observar e identificar se á algo errado, para então arrumar o que deve ser arrumado e dizer que terminaram para que o outro aluno confira.

Enfim, ao aplicarmos este jogo como atividade lúdica no processo de alfabetização, adquirimos a percepção de que além de proporcionar o prazer, houve também um aumento gradativo no interesse das crianças, o que consequentemente contribuiu de maneira eficaz para a assimilação do conteúdo.

Apesar da maioria dos alunos não dominarem os princípios do sistema de escrita alfabética e os mesmos terem apresentado uma dificuldade maior, temos em vista que trabalhar este jogo favoreceu muito para uma aprendizagem significativa promovendo a compreensão dos respectivos princípios do SEA, através do estímulo á qual o jogo em si proporcionou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta experiência realizada com a turma do primeiro ano, podemos afirmar que por meio das diversas brincadeiras e jogos que se englobam no pedagógico, faz com que a aula se torne mais atrativa, mais divertida e prazerosa e aprender desta maneira é muito melhor, os resultados são gerados com mais facilidade além de mais rápidos, então, é extremamente importante levar o lúdico em consideração quando o professor estiver desenvolvendo seu planejamento, principalmente quando o conteúdo á ser trabalhado seja a respeito da alfabetização. Pois o lúdico não se resume somente ao ato de brincar, ele não se limita só á isso, isto é, a ludicidade também está envolvida ao ato de ler e apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo. No decorrer deste trabalho, observa- se que não podemos abrir mão do ensino por meio da ludicidade pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas. Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere com a indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias. Acredita-se, que pode realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive. A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular:BNCC. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. . O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UMA PROPOSTA DE ESTIMULAÇÃO NO UNIVERSO MUSICAL:

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CIBELLE BUENO

RESUMO

A música é a essência da humanidade. Considerada uma linguagem traduzida em sons, ritmos e sentimentos, que são compartilhados culturalmente. A presente pesquisa pretende esboçar um projeto de musicalização para a Educação Infantil, utilizando-se da estimulação do universo musical. Para elaborar o percurso sistemático, elencou-se práticas musicais, que fazem parte de um conjunto de atividades lúdicas para desenvolver as primeiras noções de ritmos, sons, silêncio, movimento e instrumentos musicais, por meio indutivo. A musicalização aguça o interesse e o gosto das crianças na escuta musical. Utiliza-se de conteúdos que podem ser trabalhados em três eixos: experimentar, ouvir/escutar e expressar/comunicar. Para desenvolver a temática organizou-se um artigo de revisão na abordagem qualitativa, pesquisa descritiva e bibliográfica. Destacou-se a importância desse conteúdo para ser elaborado por projetos e ações para favorecer uma aprendizagem significativa. Estudos científicos constataram a veracidade da música com um dos instrumentos favoráveis para a aprendizagem. Mostraram que a linguagem musical aprimora capacidades das crianças no desenvolvimento integral de suas potencialidades. O conhecimento dos sons e dos sentimentos, que esse tipo de linguagem oferece à criança, auxiliarão a socialização, a expressividade, inclusive aspectos cognitivos e percepções.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Musicalização; Criança; Educação Infantil; Universo Musical.

ABSTRACT

Music is the essence of humanity. Considered a language translated into sounds, rhythms and feelings, which are culturally shared. This research intends to outline a musical project for Early Childhood Education, using the stimulation of the musical universe. To elaborate the systematic path, musical practices were listed, which are part of a set of playful activities to develop the first notions of rhythms, sounds, silence, movement and musical instruments, through inductive means. Musicalization sharpens children's interest and taste in listening to music. It uses content that can be worked on in three axes: experience, listen / listen and express / communicate. To develop the theme, a review article was organized on the qualitative approach, descriptive and bibliographic research. The importance of this content to be elaborated by projects and actions to promote meaningful learning was highlighted. Scientific studies have verified the veracity of music as one of the favorable instruments for learning. They showed that musical language improves children's abilities in the integral development of their potential. The knowledge of sounds and feelings, that this type of language offers to the child, will help socialization, expressiveness, including cognitive aspects and perceptions.

KEYWORDS: Music; Musicalization; Kid; Child education; Musical Universe.

1 INTRODUÇÃO

A musicalização na Educação Infantil é um conjunto de atividades lúdicas fundamentais para a estimulação do universo musical. A música pode ser considerada como a mais popular das artes e os sons permeiam todo o mundo da criança. É um meio de comunicação para expressar os sentimentos e emoções do homem. Culturalmente, os sons foram decodificados e traduzido como linguagem.

Para ampliar as atividades de linguagem musical, as crianças precisam ter a noção de ritmos, som, silêncio e movimento, bem como conhecer diversos gêneros musicais, de forma intuitiva, como: cantigas de rodas, clássica, rock, samba, música popular brasileira (MPB), forró e outros. Todo esse repertório poderá ser apresentado por meio de projetos com a participação ativa dos alunos no universo musical construído pelos homens há muito tempo. Conhecimentos sobre sons e sentimentos traduzidos pela música contribuirão para aos alunos desenvolverem-se nos aspectos cognitivos e nas percepções, favorecendo também a socialização e a expressividade.

As práticas educativas sobre musicalização poderão ser realizadas em três eixos: experimentar, ouvir/escutar e expressar/comunicar. O processo de musicalização traz como referência a utilização de atividades musicais que exploram o corpo da criança, pois nessa faixa etária o eixo de expressão são os gestos e os sons. Assim sendo, a união entre a expressão corporal com o trabalho musical é relevante para o desenvolvimento global para todos os alunos.

O caráter lúdico faz parte das práticas educativas na Educação Infantil. Consequentemente, a musicalização deverá ser organizada com a estimulação do universo musical. Na infância, a música ampliará as habilidades da memória, concentração e a formação da personalidade diante do aprendizado musical. O gosto e o interesse pela música devem ser aguçados pelas escolas para que as crianças, escutem, cantem, dancem e até experimentem o uso de diversos instrumentos, pois, mesmo que intuitivamente, possuem sensibilidade e percepção nos conhecimentos musicais. Todavia, ainda não se observa na Educação Infantil, a linguagem musical desenvolvida nos parâmetros da musicalização. Observa-se, ainda, práticas repetitivas de músicas para formação de hábitos alimentares e higiênicos também para comemoração das datas comemorativas.

O presente estudo realizou o levantamento de dados por meio de um artigo de revisão, ou seja, uma pesquisa descritiva e bibliográfica, que focou o processo de musicalização na Educação Infantil de forma sistemática na abordagem qualitativa. Visou, como objetivo geral, analisar a musicalização na Educação Infantil por meio da estimulação com atividades musicais. Estabeleceu objetivos específicos: conhecer a música enquanto linguagem universal humana; identificar os elementos constituintes da musicalização; e, por fim, elaborar uma proposta de atividades lúdicas relativas à musicalização para compor um projeto.

Considerou-se, de maneira conclusiva, que a linguagem musical, nessa etapa, deve ser trabalhada de forma lúdica, criativa e corporal, pois a musicalização é um conjunto de práticas educativas fundamentais para serem desenvolvidas na Educação Infantil. Assim, cabe às escolas organizarem projetos com esse caráter de inserção lúdica e com a participação ativa das crianças para uma aprendizagem significativa na linguagem musical.

2 DESENVOLVIMENTO

O HOMEM E A MÚSICA

A arte possui um papel fundamental para o ser humano e para todas as sociedades. Montanari (1988, p.6) reflete sobre essa função da arte e verifica que ela auxilia os homens a expressarem seus sentimentos. Para ele, a música como "a mais popular das artes" eleva-se até a escrita, que acompanha a própria história. Faz parte da essência do homem. Assim, dentro essa visão ampliada, para Montanari (1988), ao abrir a boca e cantar, bater palmas de pés, a pessoa fará música.

A música situa-se em um tempo anterior à História humana como um grande legado deixado pelos antepassados. Aguiar (2013) destaca que era representada a princípio de modo simbólico por meio de desenhos e formas nas cavernas dos povos primitivos. Pode-se afirmar que a linguagem musical se originou conjuntamente com a humanidade. O homem desde o início de sua existência evidencia a música como o símbolo de suas representações com raízes milenares. Ao se apropriar de suas músicas, constituí-las em uma linguagem com seus traços peculiares, o repertório musical humano passou a adquirir características sociais, constituindo-se em uma identidade cultural.

Conforme Rosa (1990), a música e a dança são representações humanas de sentimentos desde as sociedades primitivas (alegrias, tristezas, inquietação e animosidade) da comunidade. O homem ao cantar e dançar exterioriza suas emoções. A música sempre foi uma peça fundamental à vida grupal. Da forma mais simples às mais sofisticadas, as manifestações musicais são os laços de linguagem, que unem cada sociedade

Vários estudiosos e pesquisadores trazem concepções diferentes de música. O seu real significado tem sido muito discutido, sempre existiram algumas divergências. Há muito questiona-se se a música é uma linguagem, ou apenas uma manifestação artística, pois acredita-se que esta não é focada na esfera do raciocínio lógico e da razão, mas sim em uma sucessão de sons simplesmente. Para compreender esses fatores precisa entender o que o som depende do movimento. Já, em termos físicos, segundo Jeandot (1997, p.), "o som é uma vibração que chega a nossos ouvidos na forma de ondas que percorrem o ar que nos rodeia".

Constata-se que existem diversas concepções de música devido à diversidade de culturas. Jeandot (1997, p.12) conceitua música como "uma 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". Pahlen (1991) traduz a música como uma linguagem em que as palavras e os sons são articulados pelos atores, uma ação humana e do universo maior. Os homens, os animais, a natureza, todos possuem a universalidade dos sons. Outro pesquisador, Schafer (1991, p.35) conceitua música "como uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida. Em suma, apesar de não haver unanimidade para conceituar música, pode-se defini-la como uma arte e um conhecimento sociocultural. De acordo com Victorio (2015, p.16), pode-se verificar nas definições sobre música a questão sobre humanização, pois, "é uma das linguagens que mais se aproxima da essência do ser humano, sendo capaz de proporcionar encontros com o outro e consigo mesmo, em um verdadeiro processo de 'autopoiesis'". O termo "autopoiesis" (união de "auto" com "poiesis"), tem o significado, em grego, de "auto produção", como lugar em que o humano habita. Nessa ótica, homem apreende o mundo por meio dos sons ao serem decodificados culturalmente e transformados em linguagens, comunicação e

expressão ideias e sentimentos, isto é, o som pode ser concebido como uma metalinguagem com múltiplos sentidos. A música, nessa perspectiva, seria os sons somados a: sensações, sentimentos e conhecimentos.

Moraes (1983, p. 67) sintetiza o conceito de música ao abordá-la como algo realizado pelos homens para eles próprios, portanto, uma linguagem organizada por pressupostos (escolhas de sons, maneiras de articulá-los) e com coerência interna: "A rigor, para ser uma linguagem, ela não precisa 'expressar" alguma coisa que esteja fora dela, pois a música pertence ao universo não verbal".

A música é essencial na vida humana. Desde o nascimento, está presente nas cantigas de berço, nas brincadeiras de rodas, nas festas sociais, nos cultos religiosos e muitos outros eventos. A presença musical traz a integralidade do homem nos aspectos corporais, emocionais, intelectuais e socias. Até antes do nascimento do bebê, o coração da mãe grávida é ouvido pelo feto como primeira noção de que vida possui um ritmo (CLARET, 1996).

Segundo Rocha; Boggio (2013), estudos sobre a música apresentam-se como expoentes na neurociência. Esse campo tem trazido contribuições para compreensão da linguagem musical com pesquisas sobre percepção auditiva, relação entre a música e movimento, relação entre a música e memória abarcam as emoções evocadas pela música. Há ainda investigações demonstram a música como instrumento de intervenção em diferentes alterações neurológicas como afasia, autismo e dislexia.

Diante disso, quando se treina música, ou há uma exposição prolongada, ouvi- la produzirá efeitos neurológicos, como sensação de prazer, com o aumento de neurotrofinas produzidas pelo cérebro. De acordo com Muszkat (2019), especialmente, em situações de desafio, poderá determinar não só aumento da sobrevivência de neurônios como também as mudanças de padrões de conectividade na denominada plasticidade cerebral.

Outros elementos, que se considera importantes a serem destacados é a relação mais específica entre o som e o silêncio na música. Segundo Karóly (1990, p.5):

no princípio, podemos supor, era o silêncio. Havia o silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar – um fenômeno de fundamental importância na produção de som. A criação do mundo, seja qual a forma como ocorreu dever ter sido acompanhada de movimento, e, portanto, de som.

Consequentemente, os gestos e os movimentos são formas de vibrações sonoras e fazem parte da integração do mundo. O som faz parte da essência da vida humana. Os elementos fundamentais, que compõem a música são: o ritmo, a melodia e a harmonia. O ritmo é composto pelo andamento e o compasso e as pausas. A melodia identifica a linha distinta de sons, pelos intervalos melódicos, as escalas e os modos. A harmonia define os acordes, o intervalo harmônico e as cadências (SOLTI, 1997).

Jeandot (1997, p.23) descreve que o som "depende da densidade do ar, da distância, em que o receptor se encontra da fonte sonora e da ressonância por simpatia e outros corpos afinados como igual número de vibrações. Logo, o som é estruturado por cinco qualidades ou parâmetros: altura, duração, intensidade, timbre e densidade.

A altura como qualidade de som pode ser grave ou agudo, isto é, depende da frequência das suas vibrações por segundo, do número de vibrações, que cada onda sonora tem e a combinação de intervalo tempo. Exemplifica-se: em uma orquestra o violino produz sons agudos, ao passo que o contrabaixo produz sons graves. A duração, por sua vez, é a ressonância do som, que pode ser medida e classificada como curto ou longo. Por exemplo, a madeira produz sons curtos, já os metais produzem sons que vibram durante um lapso maior (BRITO, 2003).

Na Intensidade, o som depende da energia emitida pela fonte sonora. A sua amplitude pode ser observada como forte ou fraco. O instrumento tambor oferece a intensidade desses dois sons. Outro elemento, o timbre, refere-se à qualidade do som, que oferece a distinção da voz humana ao som dos instrumentos, mesmo que esteja produzindo a mesma nota com a mesma altura e a mesma intensidade. O timbre do instrumento do piano se diferencia do violão e da flauta, cada um possui o seu timbre. Por fim, outra qualidade do som diz respeito à densidade, que pode ser definida como o padrão, em que o grupo de sons pode ser referido, caracterizando-se pelo maior e o menor agrupamento de sons, num lapso, ou seja, pela rarefação ou adensamento (BRITO, 2003)

Schafer (1991) define o silêncio como ausência do som, um elemento fundamental para ser observado na música. Assim, o som e o silêncio são elementos de uma única coisa, são complementares como aborda Koellreutte (1990, p. 15): " o silêncio deve ser percebido como outro aspecto de um mesmo fenômeno, e não apenas com ausência do som".

O ritmo é um elemento primordial da música, pois estabelece o movimento, a palpitação, enfim, a representação do contraste entre o som e o silêncio. O ser humano possui o ritmo vital delimitado por tensões e relaxamentos enérgicos sucessivos. Os ritmos fisiológicos condicionam o cotidiano devido à movimentação. A noção rítmica instintiva relaciona-se com os elementos sensoriais e afetivos, que dão originam ao senso de equilíbrio e harmonia. São, portanto, aspectos importantes para o ser humano situar-se no mundo e conhecer-se seus limites (JEANDOT, 1997).

A CRIANÇA E O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música, por fazer parte do mundo do adulto, permeia de modo pleno o universo da criança. A linguagem musical é um veículo de conhecimento para aprimorar a sensibilidade na exposição das emoções. Trabalhar com a música na infância auxilia o desenvolvimento de muitas habilidades por estimular a me-

mória e a capacidade de concentração. Viegas (2007, p.15) chega até articular a "formação da personalidade com o aprendizado musical".

O conhecimento da linguagem musical é construído, têm estruturas e características próprias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017 , p.63-64), na Educação Infantil, traça como referência a possibilidade da participação ativa das crianças em produções, que envolvam música, dança, teatro, artes visuais e audiovisual, visando favorecer "o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da expressão pessoal, e, dessas diferentes expressões, as crianças irão produzir conhecimentos entre si, sobre o outro e sobre o universo cultural e social".

Conforme São Paulo (2007, p.20), a linguagem musical oferece um conteúdo significativo como veículo de aprendizagem. Ela pode ser referenciada como uma aprendizagem significativa, pois não há apenas aspectos cognitivos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada às referências pessoais, sociais e afetivas. O processo é contínuo e constituído de preferências, filtra as experiências de construção musical pela criação e o pensar. Esse fazer permite a união da escuta com o movimento, como também a reflexão do mundo em que está inserido.

Jeandot (1991) argumenta que, desde os primórdios de sua vida, a criança já tem noção de ritmo, porém no princípio não possui controle sobre ele. A falta de maturação de seu sistema nervoso não auxilia o estabelecimento básico das coordenações neurológicas musculares. Por intermédio do brincar, ela se movimenta cadenciadamente como faz quando se relaciona com qualquer outro brinquedo. Elabora a criação da fantasia ao liberar seus pensamentos e sentimentos por meio de formas concretas. Nesse sentido, Jeandot (1991, p.25) ainda enfatiza que "Os jogos sensórios-motores que realiza constituem esforços de organização da inteligência, através dos quais construirá seu conhecimento a respeito das formas, dos sons, do movimento, do tempo e do espaço".

Estudos da Psicologia do desenvolvimento ressaltam o valor e a interligação entre o desenvolvimento das noções gerais de espaço e tempo e o crescimento harmonioso da criança em relação ao domínio do movimento ritmado. Pesquisas de campo constataram que: "desde a idade de um ano, aproximadamente, a música incita bebês a se balançarem, embora não haja sincronização entre o ritmo da música e do balanço. Por volta dos três ou quatro anos de idade, essa sincronia se estabelece (JEANDOT, 1997, p.26).

Delande (1984) faz uma relação entre a música e o jogo. Relaciona atividade lúdica na infância de acordo com os pressupostos de Piaget (1896-1980). Dentro dessa perspectiva seriam três dimensões abordadas na música: o jogo sensório-motor, que se relaciona à exploração do som e do gosto; o jogo simbólico, associado ao valor expressivo e à significação do discurso musical; e, o jogo de regras, ligado à organização e à estrutura da linguagem musical. Brito (2013, p. 31) descreve que esses tipos de jogos estão relacionados à evolução das culturas musicais. Nesse aspecto, os diferentes modos de jogos convivem no interior de uma mesma obra musical e um deles predomina sobre outros.

A escola deve observar que a música está presente no cotidiano da criança, pois ela escuta, canta, dança e até pode tocar um instrumento. Cada criança tem um repertório musical, que reúne as músicas mais significativas para ela. Fernandino e Schitine (2008, p.14) conceituam musicalização como "o conjunto de atividades que visam à sensibilização e que buscam os conhecimentos musicais da criança", para que ela possa participar ativamente, de forma intuitiva, do universo musical. Pode-se explorar todos os tipos de sons como o: do corpo, da natureza, dos animais, dos meios de transportes, utilizando-se de objetos diversos existentes na escola e sons dos instrumentos musicais.

Esse processo deve garantir que o aluno tenha percepção no elemento ritmo, pois a criança além de se movimentar corporalmente também trabalha com a percepção sensorial motora. A melodia é fator fundamental para se observar na musicalização. Portanto, a escolha de canções que possuam um bom vocabulário, auxiliará a criança no seu desenvolvimento oral, rapidez de raciocínio para aumentar seu potencial de concentração. E, finalmente, a harmonia, para que possa cantar e tocar ao mesmo tempo. Todos esses elementos oferecem a harmonização sonora, que contribui para a socialização do grupo. Consequentemente, a criança tornar-se mais sensível e receptiva quando possui o contato com o universo musical já existente dentro dela, o que, por sua vez, contribuirá, posteriormente, para que ocorra a apreciação afetiva e a apreciação criativa dos sons relacionados ao seu entorno. (FERNANDINO E SCHITINE, 2008)

Fernandino e Schitine (2008) apontam ainda que ser humano ao ouvir depende dos cincos sentidos, pelo fato do som ser um estímulo incorporado aos elementos rítmicos e sonoros, tanto dos sons inventados pelo homem e pela natureza. Entretanto, ao explorar som, ritmo, melodia, harmonia e movimento irá proporcionar novas experiências e descobertas dos sons e dos movimentos, que o corpo de cada um poderá produzir. O conjunto de todas essas atividades ao longo do tempo, contribuirá para um potencial criador musical.

A musicalização na Educação Infantil não tem a preocupação de manuseio técnico de um instrumento musical. O real valor dessa ação é a criação de um vínculo entre a música e a criança. O primeiro instrumento musical para ser explorado é o corpo da criança. Além de desenvolver o interesse da criança pela música, Fernandino e Schitine (2008, p. 17) elencam os aspectos que a musicalização poderá contribuir para ampliar suas capacidades: "socialização, inteligência, alfabetização, expressividade, coordenação motora e tato fino, percepção sonora e espacial, raciocínio lógico matemático e estética".

Para Fernandino e Schitine (2008), o universo musical auxilia a criança a captar os sentimentos de beleza da criação artística, como também ajuda na formação da autoestima. Amplia o potencial criativo infantil, por ser uma peça alicerçada pela criatividade, funda-

mental para o seu crescimento diante do meio, em que vive. Resgata ainda o sentido estético do belo, presente nas manifestações artísticas, além do sentido ético para as suas escolhas na vida.

Segundo Victorino (2015), o trabalho em educação musical (musicalização) na Educação Infantil, deve estar norteado em três eixos: experimentar, ouvir/escutar e expressar/comunicação. Para realizar as atividades pedagógicas baseadas nesses aspectos, que valorizam a música nessa faixa etária, os educadores devem organizar e planejar atividades focadas em uma proposta, em que as crianças participem ativamente, usem a voz e a expressão corporal, tenham consciência do ambiente sonoro, sejam estimuladas na criatividade e valorizem a própria cultura. O cunho teórico fundamentado nas práticas pedagógicas musicais pode ser baseado nos estudos de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1908-1931),

Dalcrozze (1869-1950), Shafer (1933) e outros.

De acordo com Aguiar (2013), para se desenvolver um projeto de musicalização na Educação Infantil, o professor deve estar consciente que não vai ensinar teoria musical e nem tocar um instrumento, o objetivo primordial é despertar a sensibilidade para a música. Para isso, precisa oferecer um bom repertório de música e apresentar os seus principais gêneros como: cantigas de rodas, clássico, música popular brasileira (MPB), forró, rock, frevo, samba, entre outros. Enfim, ampliar o conhecimento por diversos tipos de músicas para o interesse dos alunos.

Os primeiros instrumentos musicais a serem explorados na Educação Infantil são as atividades rítmicas usando o corpo. As palmas e os pés, em especial, são elementos que aprimoram o ritmo das crianças. Pode-se usar músicas para as crianças utilizarem os órgãos do corpo, ou ainda para expandirem o desenvolvimento da coordenação motora, do esquema corporal e promover o autoconhecimento. As sucatas, ou materiais descartáveis, poderão se transformar em instrumentos musicais simples como o tambor e o chocalho, que facilitará o trabalho conjunto corporalmente. Pode-se depreender que, por meio de atividades lúdicas, pode-se explorar um grande repertório tradicional musical. Como exemplo, destaca-se a canção de roda, que, além do resgate cultural, ajudarão no trabalho de interação e socialização das crianças. Acrescenta-se as histórias cantadas, que exercitam a sensibilidade e à capacidade de representar dos alunos para realizar gestos e se descontraírem. Outra atividade, que está relacionada à canção de rodas e a atividade de canto, como uma prática adequada para a criança explorar o meio de expressão e comunicação de emoções, sensações e sentimento das crianças. A partir disso, o canto poderá ser elaborado interligado ao movimento do corpo, uma extensão da própria voz

(VICTORIO, 2015).

O canto ocasiona benefícios físicos, psicológicos, socioculturais, e até inclusão social. Traz elemento singular de cada criança conforme a identificação com determinado gênero, instrumento e voz (TELES, 2012). A concentração, o movimento, a memorização e a consciência corporal, todos esses aspectos são articulados conjuntamente com o canto. O corpo ao acompanhar o ritmo realiza novas formas de dança e expressão corporal. Na linguagem verbal, o canto amplia o vocabulário da criança, uma vez que a música facilita a descoberta de novas palavras, que serão incorporadas no repertório dela.

A atitude musical é outra ação a ser utilizada nas práticas. Trata-se de buscar rimas, ao cantar, contando histórias, ou simplesmente, falando. As crianças ao serem estimuladas acharão rimas para a palavra, podendo inventá-las nas brincadeiras, pois uma rima atrai outra (BUITON, 1988). Esse exercício seria adequado também para a criação da consciência fonológica nas crianças, ferramenta fundamental para a alfabetização.

O conhecimento dos instrumentos musicais pode ser por meio de fotos, vídeos, melhor ainda se escola tiver um acervo para ser manuseado. É importante ressaltar, no entanto, que deverão ser oferecidos de forma lúdica para as crianças explorarem e conhecerem. Existem diversos instrumentos musicais, os mais conhecidos são “os mais usados em orquestras, conjuntos, bandas e acompanhamento em geral ou atividades individuais” (COSTTA, 2012, p.61).

Os instrumentos musicais foram classificados quanto à forma e ao modo como produzem os sons. De acordo com Costta (2012), denominam-se de cordofones os instrumentos que usam cordas, tais como: violão, violino, viola , piano e cravo. Aerofones são instrumentos, que usam o sopro, produzem som e ar, como as flautas, os trombones e os saxofone. Membranofones pertencem os instrumentos de percussão, em que a vibração de uma membrana para repercutir os sons, entre eles estão: o tambor, o surdo e a caixa. Conjuntamente a esses últimos estão os idiofones, que são também de percussão, porém usam o corpo do próprio instrumento para percutir os sons, por exemplo: maracas, chocalhos e reco-reco. Os eletrofones, que precisam de eletricidade, como os teclados eletrônicos, cujo sons são captados e ampliados.

MUSICALIZAÇÃO EXPLORAÇÃO DO UNIVERSO MUSICAL

Verifica-se a importância da musicalização no processo de aprendizagem de crianças pequenas. A música é a referência que traduz as emoções, pois é um instrumento fundamental para o desenvolvimento global do ser humano, uma das linguagens mais essenciais na comunicação e expressão humana. Acredita-se que a organização de projetos são estratégias para conseguir uma prática educativa com aprendizagem significativa para os alunos.

Desse modo, para desenvolver práticas de musicalização na Educação Infantil, o presente estudo irá resgatar algumas atividades sonoras e musicais por meio de atividades lú-

dicas. Essa proposta terá como foco brincadeiras com sons, com objetivo de ampliar as capacidades na linguagem musical. Será composta por ações, que deverão ser realizadas por intermédio de projetos. Marques e Jahnke (2011, p. 14) definem projeto como: "atividade criada e planejada com um propósito bem determinado. Tem sempre uma duração temporal, fixa, ou seja, uma vez atingidos os objetivos, o projeto termina, podendo, entretanto, ser o ponto de partida para outros projetos".

Para estruturação do projeto foram escolhidos três eixos importantes para serem trabalhados na Educação Infantil, sugeridos pela autora Victorio (2015), ou seja, atividades para experimentar, ouvir/ escutar e expressão/ comunicação, pertencentes ao universo musical. Dentro desses três eixos, escolheu-se atividades, como as que serão descritas na presente proposta.

Uma boa sugestão inicial, nesse sentido, é a brincadeira "Vamos pesquisar sons do corpo?" (WEIGEL, 1988, p. 26). O objetivo dessa atividade é descobrir e inventar ritmos e sons por meio da percussão corporal, ou seja, a produção de sons com a utilização de várias partes do corpo. A proposta da brincadeira é fazer a criança descobrir os barulhos com a sua boca. Logo após, ela deverá demonstrar para os colegas os sons descobertos. Pode-se alterar com os pés, calcanhar e outras partes do corpo.

Outra escolha para a inclusão no projeto poderá ser o exercício sobre atividade auditiva, denominada de "Exercício do Silêncio" (COSTTA, 2012, p. 39), que objetiva identificar os sons e o silêncio. O professor poderá escolher locais distintos como: o parque, o pátio, ou local no entorno da escola. As crianças terão como foco de atenção sobre o "silêncio" e o seu real valor para a música. Elas irão se sentar no chão, confortavelmente, e, logo após, serão orientados a fazer exercícios respiratórios. Aos poucos entre umas respirações e outras, o professor deve orientar os alunos a fazerem o silêncio. Quando estiverem em silêncio, irá chamar atenção sobre os sons ouvidos no espaço. A duração média é de três minutos dessa atividade. Em seguida, deve-se fazer o questionamento, momento em que as crianças ouvirão e memorizarão e conversar sobre o que é o silêncio.

A brincadeira "É fácil criar ritmos e sons" (WEIGEL, 1988, p.43), também pode ser importante como sugestão, pois tem como função desenvolver o potencial criativo das crianças por meio de invenção de ritmos, sons e movimentos. Nela, forma-se uma roda e o professor pede para uma criança lembrar de um som do qual não gosta. Ela terá que inventar um movimento para esse som. Exemplificando: se o som desagradável for o telefone tocando, a criança irá representar com a voz e o corpo este som. O grupo irá repetir em conjunto a mesma representação com outros sons. Outro recurso utilizado nessa brincadeira é a proposta da escolha de sons que mais agrada as crianças.

Outra atividade, que trabalha de forma divertida com os sons é a "Brincadeira com os tubos" (COSTTA, 2012, p. 41). O objetivo dessa atividade é explorar diversos sons de objetos diferenciados. Utiliza-se alguns tubos de plásticos e tamanhos diferentes. As crianças deverão diferenciar sons. É uma atividade lúdica e divertida para imitar bichos por meio desses tubos diferenciados no som. O tamanho do tubo será relacionado com o do animal, por exemplo, tubos maiores correspondem animais maiores, exemplificando, se for o leão, emitirá o seu o som característico, o rugido. Já os menores como o gato, reproduzirá o seu miado.

Atividades rítmicas de percussão com instrumentos feitos de sucatas (FERNANDINO; SCHITINE, 2008, p.58-60), isto é, aproveitamento de produtos descartáveis e reciclados, para fazer chocalho e tambor são outro tipo de possibilidade a ser explorada em um projeto de musicalização. Caracterizam-se como atividades lúdicas, que visam trabalhar a criatividade na confecção do objeto, a concentração e a percepção das crianças. As crianças irão repetir nos seus instrumentos os mesmos sons, na mesma velocidade tocada pelos compassos do professor. Em seguida, a atividade poderá ser mais complexa. A orientação do educador constará de informações como, por exemplo: bater palmas, quando tocar o bumbo, ou mesmo bater os pés no chão, quando bater a baqueta na lateral do bumbo. Os sons serão diferenciados e intercalados pelo professor.

Outras atividades lúdicas, que auxiliam muito no processo de inserção musical dos alunos são os vídeos do grupo Barbatuques, por poderem ser explorados como excelentes exercícios para as crianças conhecerem a exploração do som da garganta e do coração. (VICTORIO, 2015). Também outra estratégia adequada é a organização de uma bandinha rítmica, uma atividade que explorará múltiplas linguagens e ao confeccionar os instrumentos musicais as crianças irão ter a possibilidade de criar sons diferenciados e aprender conjuntamente com seus colegas . De acordo Costta (2012), para o desenvolvimento da criança, deve-se levar em consideração alguns tópicos para a organização da bandinha rítmica como: tamanho, peso, utilização de materiais atóxicos. Geralmente, é composto por instrumentos de acordo o número de alunos, diversas cores, os mais comuns são: chocalhos, bumbo, guizo e outros.

Uma outra sugestão proposta para um projeto de musicalização refere-se às histórias com duração, excelentes atividades para se desenvolver percepção sonora. De acordo com (COSTTA, 2012, p.51) O professor irá contar uma história para as crianças, irá emitir sons curtos ou longos. Ele poderá adaptar de acordo com o tipo de personagem, os sons que terão longa ou curta duração. Podendo ser pássaros e outros bichos. Exemplificando: o sapo, quando ele pula , emite um som curo ("TUM") e quando canta, faz um longo ("Weiib"). Também outros animais poderão entrar na história, apenas a duração do som é um elemento que terá que estar presente (longa ou curta). Ainda pode ser utilizado um livro para contar história, intercalando-se a narração com palavras-chave da história lida, com as durações curtas e longas para emitir essas palavras.

A atividade "Escutando instrumentos de orquestras" (VICTORIO, 2015, p.82), também

poderá ser um rico momento de exploração dos sons, em que o professor poderá apresentar o conhecimento de vários instrumentos, sua forma de tocar. O professor poderá realizar uma pesquisa nas plataformas da web, que disponibilizam diversos vídeos, que serão apresentados às crianças por multimídias. O conto infantil musical, Pedro e o Lobo, é uma boa proposta para essa atividade. Criado pelo compositor russo Sergee Prokofiev, atrai, de forma muito interessante, as crianças para conhecerem o universo musical orquestral. Nessa história, os personagens são representados por instrumentos musicais.

Há ainda as canções de roda, que poderão ser utilizadas como brincadeiras que visam explorar o corpo, a comunicação e a percepção sonora. Exemplo as cantigas tradicionais: "Entrei na roda", "Samba- Lê Lê", "Caranguejos". Essas canções poderão ser ritmadas com os pés e as mãos. O professor poderá iniciar com as canções de roda, que sejam mais fáceis de assimilação, pois as rimas e as métricas usadas são mais simples, e ainda despertam na criança a vontade de cantar.(FERNANDINO; SCHITINE, 2008, p.63- 65).

O canto e a formação de um coral é uma ação lúdica muito propicia para despertar o gosto de cantar como uma boa introdução à musicalização na Educação Infantil. Pode se formar grupo de crianças, por turma, para cantarem juntas, pois criar atividade de interação é fundamental no processo de socialização infantil. A técnica musical não será perfeita por se tratar de crianças pequenas, mas ampliará o seu interesse pelo canto. Primeiramente, o professor deverá selecionar as canções conjuntamente com os alunos para que possam aprender as músicas. (COSTTA, 2012). À medida que o processo de musicalização se expandir, o contato com diversas canções, a turma terá a intimidade para cantar junto e formalizar o coral. A organização para apresentação das crianças também poderá ser realizada para a comunidade. As crianças menores ficarão na frente e as maiores atrás.

Destaca-se ainda, dentro do universo musical, que a criança para conhecer diversos gêneros precisa ouvi-los para diferenciá-los. Por isso, cabe aos professores contextualizarem esses movimentos musicais com vídeos, por exemplo, conversar sobre o forró, seus instrumentos principais, como são as apresentações nesse gênero e características especificas. Trazer para o conhecimento aos alunos dos principais cantores, como por exemplo, Luís Gonzaga, sua vida e obras musicais. Poderá realizar da mesma forma práticas, como as do forró ou outras temáticas: frevo, MPB, samba, rock. A música clássica é uma boa estratégia para as crianças diferenciarem as músicas, que conhecem na atualidade.

De um modo sucinto, pode-se considerar um projeto, como o exposto nesse artigo, uma proposta de estimulação para além da aprendizagem musical. As atividades propostas, se exploradas e articuladas ao contexto de um projeto educacional comprometido, poderão contribuir para a inserção da criança no universo musical de forma lúdica, significativa e estimuladora, promovendo a integração de seu desenvolvimento em diversos aspectos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música faz parte do patrimônio cultural do homem. A criança ao nascer já possui contato com universo musical. A Educação Infantil é o espaço para estimular o interesse e o gosto para a linguagem musical, se proposta com atividades lúdicas irá compor seu repertório nesse mundo construído culturalmente. Conhecimentos e apreensões sobre os sons e sentimentos auxiliarão na sua socialização e expressividade nos aspectos cognitivos e percepções.

Em função desses inúmeros aspectos positivos, quando conjugada à Educação Infantil, um momento tão relevante na vida das crianças, a inclusão de práticas de musicalização poderá impregnar na formação da personalidade de seus educandos valores humanos, além de contribuir para uma integração do desenvolvimento infantil em vários aspectos. Assim, a linguagem musical desenvolvida pela musicalização traz práticas educativas favoráveis para uma aprendizagem significativa.

Na Educação Infantil, por meio de musicalização com atividades lúdicas, as crianças poderão ter as primeiras noções de ritmo, som, silêncio e conhecimento sobre os diversos gêneros musicais. Todavia, ainda se observa em algumas escolas ações sem nenhum comprometimento com o desenvolvimento infantil de forma geral. Nelas, a música é apresentada para as crianças como uma atividade repetitiva em situações de rotina, em datas comemorativas, sem fundamentação de princípios, inverso do que acontece quando há uma proposta de musicalização.

A musicalização, em síntese, é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Estudos científicos comprovam a eficácia da música como elemento essencial para ampliar as habilidades e capacidades dos seres humanos. Compete às escolas organizarem projetos para que as crianças possam aguçar a sua escuta musical, explorarem a expressão corporal aliada à música, pois por fazer parte da essência do ser humano, elabora em sua linguagem aspectos que somente ela pode oferecer. Discorrer sobre a musicalização foi um processo dinâmico e criativo. Traduzir em práticas trouxe uma tarefa difícil e ampla. Por isso, a presente pesquisa deixa espaços para novos estudos, o conhecimento musical deverá ser investigado em formação docente para ampliar práticas efetivas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRITO, T. A. de. Música na Educação Infantil – Propostas para a formação integral da criança, São Paulo: Petropólis, 2003.

AGUIAR, A. T. A música como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil. Campinas Grande, Paraíba, 2013. Disponível em: http:// www. repositorio.ufpb.br/. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em:< http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BUITONI, D. S. Quintal Mágico - Educação-Arte na Pré-escola, São Paulo: Brasiliense, 1998.

CHAGAS, C. S. Arte e Educação – Contribuição da Arte para Educação Infantil e para os alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Londrina, 2009. Disponível em: http//www.uel.br/. Acesso em: 2 de fev. 2021.

CLARET, M. O. Poder da música. São Paulo: Martin Claret, 1996.

COSTTA, S. Educação sonora e musical: oficina de sons. São Paulo: Paulinas, 2012. DELANDE, F. La musique est um jeu d'enfant. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

FERNANDINO, C.; SCHITINE, M. Educação Infantil – Musicalização Infantil. Viçosa-MG: CTP, 2008.

JEANDOT, N. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 19997 (Coleção Pensamento e Ação do Magistério).

KARÓLY, O. Introdução à música. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOELLREUTTER, H. J. Terminologia de uma nova estética da música, Porto Alegre: Movimento, 1976.

MARQUES, M. M.; JAHNKE. Projetando e registrando a ação educativa. São Paulo: Paulinas, 2011.

MONTANARI, V. História da música – Da Idade da Pedra à Idade do Rock. São Paulo: Ática, 1988 (série princípios).

MORAES, J. J. de. O que é música. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1991 (Coleção primeiros passos 80).

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. 2019 Disponível em: http://www. amusicanaescola.com.br/. Acesso em: 8 fev. 202.

PAHKEN, K. Nova História Universal da Música. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

ROCHA, Viviane Cristina da; BOGGIO, Paulo Sérgio. A música por uma óptica neurocientífica. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/ Acesso em: 4 fev. 2021.

ROSA, N. S. S. Educação Musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

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.

SCHAFER, R. M. O ouvido pensante. Tradução Marisa T. O. Fonterrada; Maria Lúcia Pascoal e Magda R. G. da Silva. São Paulo: UNESP, 1991.

SOLTI, G. O Mundo Maravilhoso da Música. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

TELES, Belmira Schmitz. A importância do ato de cantar para desenvolvimento integral da criança. 2012. Disponível em: http://www. portaleducacao.com.br. Acesso em 5 fev. 2021.

VICTORIO, M. Um jardim musical – A Música na Educação Infantil Pré-Escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

VIEGAS, E. Música para tirar 10!, Revista Discutindo Arte, ano 1, n.º 4, Escala Educacional, p.14-17. 2007.

WEIGEL, A. A. G. Brincando de Música-Experiência com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1998 (série pré-escolar).

O USO DO SOFTWARE EDUCACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

CLAUDETE GONZAGA DOS SANTOS SUSUQUI

Resumo

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais no ensino regular é um importante desafio vivenciado, principalmente pelos educadores. Este trabalho tem como base a utilização de softwares educacionais no ensino de matemática com alunos com necessidades especiais, pois acreditamos que as crianças com necessidades podem evoluir ao serem estimuladas, a diferença ocorrerá somente no tempo de aprendizado e os estímulos recebidos. O objetivo principal é identificar as ações que promovam a aprendizagem afetiva para esses alunos, considerando o envolvimento dos professores e escola, utilizando as leis que garantem aos deficientes a inclusão e as adaptações curriculares.

Palavras-Chave: Inclusão, Software Educacional, Síndrome de Down, Leis de Diretrizes e Bases

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a humanidade assistiu, sem se incomodar, ao drama da educação de pessoas com necessidades especiais. Estas, eram isoladas do convívio social: já viveram nas ruas, já foram prisioneiros em suas casas sem serem aceitas por suas famílias e, na maioria das vezes, frequentavam escolas especiais que restringiam suas possibilidades de integração na sociedade.

Diante do novo paradigma social, a ideia de inclusão é fruto de um momento histórico em transformação envolvendo aspectos

políticos, culturais, sociais e filosóficos.

A educação como parte integrante do mecanismo social, também busca de maneira gradativa privilegiar uma educação inclusiva favorecendo o movimento com base no princípio legal da "educação de qualidade para todos" trazendo novos rumos para a sociedade.

Diante dessas observações questiona-se: O que é Inclusão Escolar? Como o aluno com Síndrome de Down aprende? Qual o papel da família na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais?

Consideramos que o software educacional é um instrumento de aprendizagem pouco difundido e o construtivismo de Piaget é o método educacional aplicado no processo de ensino e aprendizagem utilizado na maioria das construções dessas ferramentas.

As tecnologias trazem uma nova concepção do homem, consequentemente o papel do professor mudou, há muita especulação em torno de sua função nos dias atuais.

O uso do computador cada vez mais acessível é um meio rápido de pesquisar, derrubar fronteiras, travar novos conhecimentos no âmbito pessoal e impessoal, em contrapartida como todo instrumento manejado pelo homem tem que haver discernimento no seu uso.

Os métodos educacionais sofrem mudanças de acordo com análises, políticas e tendências observadas por teorias e experimentações ao longo do tempo.

2. **DESENVOLVIMENTO**

2.1 Software Educacional

Segundo Giraffa (1999) "a visão cada vez mais consensual na comunidade da Informática Educativa é a de que todo programa que utiliza uma metodologia que o contextualize no processo ensino e aprendizagem, pode ser considerado educacional".

Atualmente temos muitas empresas que tem colocado no mercado muitos softwares que dizem ser educacionais.

De acordo com a Classificação do Software Educativo, deve-se observar alguns pontos como:

- Sua compatibilidade com o Programa Curricular Nacional e adaptação à realidade da escola, seus usuários (professores e alunos).
- A proposta de educação mais construtivista, lembrando sempre que este critério depende da forma de abordagem.
- A facilidade de apresentação do uso do software, disponibilidade do manual pelo professor.
- Capacidade de utilização em mais de uma plataforma (Windows, Linux, etc)
- Atividades sugeridas pelo software e qual a concepção utilizada.

Estamos vivendo num contexto muito diferente do que existia no início do século. Atualmente temos várias ferramentas que vem auxiliando os alunos no processo de aprender a aprender, e o computador é um desses processos.

Segundo (Barreto, p.216) "ajudando a desenvolver a capacidade de aprender a aprender e personalizando a transmissão do conhecimento no processo de aprendizado contínuo".

O computador é usado em diversas áreas como reserva de passagens, telecomunicações etc. Mas na educação existem vários meios para se trabalhar, tudo depende do uso que se faz dele e dos tipos de conhecimentos.

Cabe ao professor saber utilizar esta ferramenta para desenvolver suas aulas, fazer com que o aluno interage com o computador, ao invés de ficar na sala de aula ouvindo o professor falar.

"A escola de hoje talvez seja martírio para muitos dos que a constituem, em função de sua distância e incoerência com a vida. Ou será que a preocupação excessiva com os quantos educacionais - notas, cargas horárias, pesos de títulos - não afastou a educação escolar de seus objetivos qualitativos?" (COX, 2003, p.23)

Segundo Cox (2003), A educação brasileira há muito que procura sua identidade, mas nos perdemos no meio de emaranhados de teorias e projetos que naufragam na prática.Se o objetivo da educação é a inclusão, é alicerçada nos quatro saberes e procura capacitar o individuo para a sociedade porque temos tanta resistência em aceitar o diferente?

Para o autor, aceitar que a escola se distancie da necessidade do educando de capacitar-se enquanto cidadão é, portanto, aceitar que a escola negligencie nossa condição de seres gregários e sociais.

E afirma que a sociedade está fechando os olhos para a necessidade de mudanças, as discussões que se ouve na sala dos professores a respeito do uso dos computadores é polêmica, muitos se agarram no tradicionalismo, alegando que foi dessa forma que educou-se e isso não o tornou incapaz, pelo contrário, é um sujeito crítico e com boa bagagem cultural, esquece que novos tempos se avizinham e que a realidade de hoje é muito mais visual, portanto requer uma outra metodologia de aprendizagem.

2.2 Caracteristicas Dos Softwares

Cox (2003), apresenta uma definição do ser cidadão,

Ser cidadão é despertar da condição de usufrutuário manobrado, é descobrir-se artífice do meio em que vive é perceber-se capaz de conquistar o bem-estar almejando para tanto, a capacidade de questionar criticamente, de

fazer-se ciência, faz-se indispensável. (COX, 2003, p.28)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam para despertar o senso critico no educando ele perceber-se como cidadão e interagir com o meio em que vive, isso poderíamos denominar de auto produção, o ser capaz de produzir e consequentemente reformular seus valores e crenças transformando o seu meio.

Ao consultar o Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa, pode-se verificar que a informática segundo Ferreira (1998), foi definida como:

"ciência que visa ao tratamento da informação através do uso de equipamentos e procedimentos da área de processamento de dados" e a educação é o "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral visando á sua melhor integração individual e social" (Ferreira, 1988).

Nos perguntamos então porque não unir essas duas ciências e dar um novo rumo á educação?

A informática educativa seria a união da área cientifica, disponibilizando o uso do computador contribuindo com as práticas educacionais escolares.

Por meio de softwares educacionais, o educando teria a possibilidade de experimentação e analises interagindo com o objeto, por exemplo: em uma aula de química poderia fazer hipóteses e chegar a conclusões sem necessidade de acidentes, em uma aula de Língua Portuguesa, poderia montar textos, redigir documentos e várias outras possibilidades em outras áreas, seria como vivenciar a experiência e isso ajudaria sem duvida na criatividade.

Há também softwares comerciais que podem ser aplicados na educação, softwares de buscas ou portais, processadores de textos e muitos outros.

Pappert, professor de matemática e educação do Instituto de Tecnologia de Massachussettes, é autor de várias obras sobre a educação dente as quais destacamos Logo: computadores e educação, na qual é apresentado um sistema de ensino de conceitos fundamentais de matemática e da ciência em geral para crianças, fazendo uso do Logo". (COX, 2003, p.51).

O Logo é desenvolvido especialmente para aplicação educacional é baseado no Construtivismo de Piaget, elaborando a capacidade de raciocinar do educando.

Pappert afirmou que em sua opinião, diz:

"A criança programa o computador e assim fazendo, adquire o sentido de domínio sobre um instrumento tecnológico dos mais poderosos e modernos, além de estabelecer um contato intimo com algumas das mais profundas idéias da ciência, da matemática e da arte de construir modelos conceituais". (LOLLINI, 2001, p.101)

O Logo não é um programa que dá respostas prontas e sim insere os alunos em respostas abertas, que requer soluções criativas com economia de tempo e usando a lógica e criatividade.

O uso do computador na sala de aula e dos softwares educacionais, trazem o benefício da interdisciplinaridade, tão comentada e pouco difundido nos meios educacionais, afinal quando se interage com o outro é compartilhando conhecimentos existe uma integração, conseqüentemente interdisciplinaridade, pois o conhecimento não é só uma áreas, ou apenas de um individuo.

Ainda afirma Cox (2003) que:

"Com a adoção dos recursos da informática no ambiente da escola repensada, aliada á pesquisa, as tediosas aulas, em que os alunos eram vistos como passivos ouvintes e limitavam-se á reprodução, podem ser substituídas por dinâmico ambiente de aprendizado no qual a capacidade criadores e critica de jovens aprendizes é desafiada e compelida a desenvolver-se gradativamente".(COX, 2003, p.70)

Qualquer pessoa com um mínimo de bom senso acharia a mudança benéfica, só alguns que se julgam os detentores do saber, agarrados na idéia de eu sei, vocês me ouve, ou que não pararam para analisar criticamente é que condenam o uso do computador.

Professores, pais, administradores, governantes e alunos precisam ser sensibilizados quanto á importância da reestruturação da escola e quanto ao papel dos computadores nesse processo para que uma atmosfera de cooperação se estabeleça a sociedade precisa fazer uma avaliação do que é pertinente e o que pode ser suprimido, é tempo de mudanças, do jeito que está não dá para ficar.

De acordo com Moran (2000)

Temos um ensino em que predominam a fala massiva e massificante, um numero excessivo de alunos por sala, professores mal preparados, mal pagos, pouco motivados e evoluídos como pessoa. (MORAN, 2000, p. 15)

Observamos que a fala de morran é muito atual e após dezessete anos nada mudou,continuamos encontrando nas escolas públicas os mesmos problemas.

Consideramos que o ensino por meio do software educacional provavelmente solucionaria parte desses problemas, o professor teria que estar sempre "antenado" com o seu tempo, capacitação exige melhores condições de trabalho e salários mais altos, o espaço físico de uma sala de aula teria que ser modificada e a interação professor e aluno deste modo, seria mais próxima.

Segundo Fleischmann (2007) ,

A linguagem do computador facilita e amplia as possibilidades de comunicação entre todas as pessoas, não estabelecendo apenas um código, um desenho para as letras. Pretende uma linguagem mais universal, que domine o entendimento de um maior número de crianças, em diferentes tipos de sociedades, linguagens e culturas" (Fleischmann, p.13).

Esse autor parte do pressuposto que não precisa ser alfabetizado para entender a linguagem do computador, ele se aproxima da criança porque assim como a televisão trabalha fundamentalmente com signos, ou seja com imagens.

Afirmando que a sociedade atual, em virtude da rapidez com que temos que enfrentar situações diferentes a cada momento, cada vez utilizamos mais o processamento multimídico. E por sua vez, os meios de comunicação, principalmente a televisão, utilizam a narrativa com várias linguagens superpostas, que nos acostuma, desde pequenos, a valorizar essa forma de lidar com a informação, atraente, rápida, sintética, o que traz conseqüências para a capacidade de compreender temas mais abstratos de longa duração e de menos envolvimento sensorial.

Para Moran (2000), a era do visual, do imediatismo, da velocidade nas comunicações e nos relacionamentos tem que trazer um novo conceito de educação, afinal o homem atual difere muito do homem de séculos atrás é um homem polivalente, dono de inúmeras competências e habilidades, a educação não de vê só promover essa interação, ser capaz de dar respostas de curto e de longo prazo.

Segundo autor, "Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social", essa é a grandiosa tarefa da educação equilibrar todos os lados da questão e integrar o homem de múltiplas competências e capacidades num sujeito crítico e bem resolvido nesse momento de transição. (MORAN, 2000 , p.23)

Podemos classificar os softwares em:

- Tutoriais: cabe ao aluno selecionar a opção existente e o conteúdo que deseja estudar.

- De exercitação e prática: são aplicações que centram em duas fases de aprendizagem. São utilizados para revisão e memorização de algum assunto já estudado;

- Simuladores: enfatizam na construção de situações que se assemelham com a realidade.

- Jogos educacionais: apresentam componentes lúdicos e de entretenimento para os alunos.

3. Educação Inclusiva

Inclusão significa acolher todas as pessoas sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que é deve do Estado garantir “atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, condição que também consta no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente)

O conceito de educação inclusiva ganhou maior destaque a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, e para isto, todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, para atender as demandas individuais de todos os estudantes. O processo de inclusão necessita de muitos ajustes para que possa demonstrar uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Além disso, esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento em conjunto, com igualdade de oportunidade para todos. No entanto, a inclusão tem encontrado imensa dificuldade de avançar, especialmente devido à resistência por parte das escolas regulares, em se adaptarem de modo a conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais.

A aprovação da Lei de Diretrizes Educacionais – LDB (Lei 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios do direito de “igualdade e condições para o acesso e permanência na escola” e adotou nova modalidade de educação para “educando com necessidades especiais”.

A presença de alunos com necessidades especiais em escolas regulares não garante O estabelecimento de interações com os outros alunos e também não é indicativo de inclusão escolar como afirma Bishop et al, (1999).

Dessa maneira, é necessário planejar e organizar o ambiente e as atividades escolares para promover a interação entre os alunos com e sem necessidades especiais, favorecendo a inclusão. A presença de professores auxiliares com os alunos com necessidades especiais, por exemplo, pode inibir a aproximação de colegas da turma. Os colegas interpretam a presença de um professor auxiliar como indicativo de que apenas adultos e profissionais especializados estão preparados para interagir e por esse motivo se afastam deles. Em contrapartida, a realização de tarefas e trabalhos em grupos favorece a aproximação de alunos com e sem necessidades especiais.

A inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. A realidade enfrentada é difícil, mas é necessário para buscar formas para mudá-la.

Perrenoud (1993), explica que há necessidade de reformulações na formação inicial do professor de ensino básico. Ele aponta que nos cursos não é possível aprender sem ser praticado, visto que muitos formadores não conhecem a realidade da sala de aula, das escolas e do sistema educacional.

Mazzotta (2003), atenta para as necessidades de não ser feita generalizações quanto às necessidades de alunos especiais, pois todo aluno e toda escola são especiais em sua singularidade.

Desta forma, a educação toma como base a diversidade como uma característica intrínseca ao ser humano e é nesse contexto, como afirma Santos (2003), que há a necessidade de formar cidadãos responsáveis, que se deve instruí-los e propiciar educação para todos.

3.1 Política Nacional De Educação Especial

A educação especial é prevista na Constituição Federal, que é dever do Estado a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. (art. 208, caput, III, CF).

A política nacional de educação especial consiste de objetivos gerais e específicos necessários a portadores de deficiências, que orientem o processo de educação especial, visando garantir o atendimento educacional ao aluno portador de necessidades especiais.

Os objetivos formulados são: promover a interação social; desenvolver práticas de educação física, atividades físicas e sociais; promover direito de escolha; desenvolver habilidades linguísticas; incentivar autonomia e possibilitar o desenvolvimento social, cultural, artístico e profissional, das crianças especiais.

Muitos pesquisadores evidenciam dificuldades das mais variadas ordens para implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil. Alguns teóricos indicam também dificuldades relacionadas às tentativas oficiais de impor uma única concepção de política de inclusão escolar, quando não há consenso entre os estudiosos da área, e outros obstáculos referentes ao incentivo explicito do poder público à iniciativa privada.

Ferreira (2006), denuncia ausência na história brasileira de políticas de bem estar social, sem respostas plausíveis para as carências da população pobre e afirma que, por isso, se torna um desafio quebrar a grande dependência que as famílias e o poder público têm em relação às instituições filantrópicas, de modo a assegurar a "preferências" pelo ensino regular, uma vez que elas constituem a opção disponível para atendimento das necessidades de saúde, assistência, educação dos filhos com deficiência.

4. Conclusão

Percebeu-se ao longo do trabalho, que a Educação Inclusiva esteve presente em toda a história sendo que nos últimos anos ganhou mais espaço e seriedade no campo da educação. O modo como tratamos pessoas com deficiência foi se modificando e deixou de ser excludente, passou a ser assegurado por lei.

E hoje, com a utilização dos computadores podem ser utilizados softwares educacionais que vem ajudando tanto o professor como os alunos a desenvolverem diversas habilidades já existentes.

Muitos recursos da informática são poucos usados, sendo que essa ferramenta pode ser utilizada como resolução de problemas e também na comunicação.

Sabemos que o computador nunca irá substituir a presença do professor em sala de aula, mas os softwares educacionais proporcionam aos alunos momentos em que os mesmos possam usar novas ferramentas no seu processo de ensino aprendizagem.

É importante também a estimulação da família. A família deve ser orientada de como proceder à rotina em sua casa. Eles devem dar continuidade aos estímulos e o desenvolvimento de seu filho deve ser constante.

REFERÊNCIAS

CHIABAI, I. M. A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, USP. 165 p.

Classificação do software educacional. Disponível em:<http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/jacqueline.html>

Acesso em: 14/01/2020

COX, K. K. Informática na Educação Escolar. São Paulo, Editora Autores Associados Ltda, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FAUSTO, B. História Concisa do Brasil. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FILHO, L. M. B. Introdução ao estudo da escola nova, Edições Melhoramentos, 9º edição, 1967.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Tradução Carlos Nelson Coutinho.Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

KAMIL, C; Devries, R. Piaget para a educação pré-escolar, Porto Alegra, Artes Médicas, 1991.

Fleischman, L. J. Desenvolvendo a expressão gráfica, Porto Alegre, Editora Mediação, 2º edição, 2004.

LIMA, L. Piaget para principiantes. São Paulo, Editora Summus, 1980.284 p.

MARTINS, W. História da Inteligência Brasileira. São Paulo, Cultrix, 1977 –78.

MATUI, J. Construtivismo. Teoria Construtivista Sócio – histórica aplicada ao ensino, Moderna, São Paulo, 1995.

MORAES, R. A. Informática na Educação, Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica, São Paulo, Papirus, 2000 (COLEÇÃO Papirus Educação).

LOLLINI, P. Didática e Computador, tradução Antonio Viette e Marcos J. Marcionilo, Edições Loyola, São Paulo, 2001.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 389 p.

RAMOZZI, C. Z. Piaget: Modelo e estrutura. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1972.

MATUI, Jiron. Construtivismo. Teoria Construtivista Sócio – histórica aplicada ao ensino, Moderna, São Paulo, 1995.

COX, Kadel Kenia. Informática na Educação Escolar. São Paulo, Editora Autores Associados Ltda, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

PAOLO, Lollini. Didática e Computador, tradução Antonio Viette e Marcos J. Marcionilo, Edições Loyola, São Paulo, 2001.

FLEISCHMANN, Lezi Jacques. Crianças no Computador desenvolvendo a expressão gráfica, Editora Mediação, São Paulo, 2007

FILHO, Lourenço M. B. Introdução ao estudo da escola nova, Edições Melhoramentos, 9º edição, 1967.

MORAES, Raquel de Almeida. Informática na Educação, Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

PERRENOUD, Ph., Gather Thurler, M., De Macedo, L., Machado, N.J. e Allessandrini,. As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

A LUDICIDADE AUXILIANDO NA ALFABETIZAÇÃO

CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO

RESUMO

Tudo que insere o mundo infantil se torna lúdico, e o lúdico trabalha com a arte, todas as crianças são verdadeiros artistas em sua construção. É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. Existe a arte como expressão e a arte como cultura. A arte como expressão, como já disse, é a capacidade de os indivíduos interpretarem suas ideias através das diferentes linguagens e formas. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte. Além disso, as artes alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Crianças; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, 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.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre.

Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que,

para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte "e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte". Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

DO NORMAL AO ESPECIAL: COMO LIDAR O ASPECTO ARTÍSTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas . 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.

DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Notas musicais e propriedades da música. A música (do grego μουσική τέχνη - musiké téchne, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo .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.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL E NO MUNDO

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina de desenho, trabalhos manuais, música e conto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, entre os anos 20 e 70 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. Para Pontes, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, "enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta".

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstroem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influencia das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil.

Em conversa informal com algumas mães, foram relatadas atividades desenvolvidas por seus filhos e suas observações : "Foi meu olhar de mãe, através da análise de algu-

mas atividades desenvolvidas pelas minhas filhas na escola, que suscitou para que a pesquisa seguisse este caminho. Refletindo sobre o tema, busquei desenvolver uma pesquisa com a proposta de investigar como o ensino da arte vem sendo aplicado no espaço educativo formal, na fase da educação infantil, articulando a esta discussão as propostas de aulas de arte em ateliers livres. No primeiro capítulo são apresentados alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento da criança".

Como exemplo o método utilizado nas escolas da Itália, o método de Madalena Freire e o método de Fernando Hernandez, ambos buscam incentivar a exploração do ensino da arte de maneira mais flexível e dinâmica. Sugere-se a elaboração de projetos como metodologia para o ensino da arte para crianças por ser um método que explora com maior profundidade cada tema, tendo como diferencial a flexibilidade no currículo e um maior envolvimento entre alunos, professores e instituição. A partir desta pesquisa pretendo discutir a respeito da necessidade de um ambiente voltado a arte como possibilidade de experimentação expressiva da criança nesta faixa de escolarização. Um espaço de artes, dentro da escola, contendo ateliês de experimentação de várias linguagens artísticas, proporcionando vivências lúdicas significativas para a sua formação.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de grupo social ao qual ela pertencia. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e, com a comunidade as quais estes faziam parte. Isso permite dizer que a Educação Infantil, como se conhece hoje, realiza de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, pois, a história conta que, por volta do século XVII, com a implantação da sociedade industrial, foram feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de "faz-de-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, etc. As Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso. Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa para ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, "rabisca" as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também

adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A inter-

venção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influem na aprendizagem. No processo de criação ele pesquisa a própria emoção, liberta- se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Dando exemplos da área de artes visuais: Há três processos fundamentais para a formação do professor de arte, primeiro o fazer arte para seu próprio crescimento perceptivo e inventivo, tanto da imagem considerada arte pelos críticos, como das imagens que nos cercam – da embalagem de suco de laranja às revistas. Esse processo é a porta aberta para a interdisciplinaridade, o diálogo com outras disciplinas. A história, por exemplo, é o momento de descobrir como aquilo que você está vendo se realiza em diferentes culturas, e assim vai se formando a arte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. EDUCAÇÂO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Infantil.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes.2004. ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Autores citados: Erasmo Pilotto,Marcelo Cunha Bueno, Rubem Alves ,Paulo freire, Vigotsky

BAQUERO,Ricardo,Vigotskye a aprendizagem escolar,Porto Alegre:artMed,1998. DANIELS,Harry(org).Vigotsky em foco,pressupostos e desdobramentos.São Paulo:papirus,1997

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/ SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. Educação da infância brasileira

1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990.

Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:autêntica,1999.

MULTIMÍDIA E EDUCAÇÃO: FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM

CLEIDE ZAVATINI

RESUMO

A formação do professor é o desafio atual de construir a sua identidade profissional, uma vez que essa profissão é um dos ofícios mais aludidos no foco das exigências sociais. A educação deve vivenciar, ressaltando que a transformação esperada se traduz nos resultados da mudança proposta em toda a conjuntura formativa do professor, tanto inicial como continuada. O software educativo é uma categoria de programas com grande crescimento e aplicação no mercado atual. A multimídia, as redes de comunicações, a queda dos preços do hardware e do software tem contribuído para o aumento do uso do computador em casa e na escola como ferramenta instrucional e lúdica. Diante disso é que surgiu o interesse em realizar esse trabalho de pesquisa e também pelo fato de o tema estar sendo bastante debatido nos dias atuais.

PALAVRAS CHAVES: Tecnologia; Professor; Educação.

I – INTRODUÇÃO

A multimídia, em especial, tem sido a grande promessa de uma nova revolução no ensino. Muito se fala a respeito disso, mas pouco se comprova em termos da eficácia desse instrumental em situações de ensino-aprendizagem. Muita pesquisa ainda precisa ser feita buscando de informações novas a respeito da influência da multimídia na aprendizagem para que se possa, futuramente, explorar esse recurso da melhor maneira possível para fins educacionais. Contudo, uma ideia já é ponto pacífico entre as pessoas que lidam com informática na educação: a informática assim como qualquer outro instrumental que pode ser usado em situações de ensino- aprendizagem depende do uso que se faz dele.

A educação é uma justificativa importante para a aquisição de computadores pelos pais e pelas escolas, onde os professores cada vez mais, estão descobrindo as vantagens de usar essas técnicas de ensino.

Pesquisas apontam várias perspectivas tecnológicas para o futuro da educação. Acredita-se que caminhamos para formas fáceis de vermo-nos, ouvirmo-nos, falarmo- nos, escrevermo-nos a qualquer momento, de qualquer lugar, a custos progressivamente menores. Com as tecnologias cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância se altera profundamente e as formas de ensinar e aprender também.

Pondera-se, porém, que infelizmente todos os avanços tecnológicos continuarão privilegiando uma parte da população brasileira. A maior parte das escolas, continuará repetindo fórmulas pedagógicas ultrapassadas.

O presente trabalho de pesquisa, tem o objetivo de buscar análises mais apuradas sobre a educação, ao que se refere ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

II - A EDUCAÇÃO DIANTE DAS MUDANÇAS PROFISSIONAIS.

Roberto Macedo, ex-professor da USP, utiliza uma metáfora para descrever a nova realidade profissional: "no mundo do trabalho navegamos, como um surfista, com a nossa competência como tal, mais a prancha, diploma ou profissão que escolhemos. Não temos, contudo, controle sobre as ondas de oportunidades que surgirão, nem mesmo se elas virão na praia profissional escolhida. Especular sobre as profissões do futuro é como teorizar sobre as ondas que virão. O correto é estar preparado para enfrentá-las, independentemente de suas características" (MACEDO, 2000).

Uma parte das instituições educacionais se preparará para esta mudança; outra parte permanecerá dentro de paradigmas antigos. Teremos escolas avançadas e tradicionais, como sempre, com propostas diferentes. Teremos escolas com propostas conservadoras e com tecnologias de ponta; outras, com propostas tecnológicas inovadoras para utilização massificadora no ensino. Teremos organizações que aprendem continuamente, interativamente, que integrarão as tecnologias avançadas com projetos pedagógicos inovadores. O que é claro é que qualquer pessoa poderá acessar através das tecnologias virtuais muitos cursos à distância de forma mais fácil do que hoje e haverá uma variedade de oferta muito superior à atual. (MACEDO, 2000).

Os cursos tenderão a durar menos e a serem feitos de forma contínua.

"Acredita-se que em futuro próximo os cursos de graduação terão de um a três anos, no máximo, de forma que o indivíduo inicie seu processo profissional o quanto antes, mantendo a vida estudantil concomitantemente à vida profissional".

(BRAGA, 2003, p. 35).

O foco dos cursos será cada vez mais na aprendizagem significativa, na aprendizagem conjunta, não tanto olhar um conteúdo predeterminado. Haverá cursos prontos, com

autores consagrados, com apresentações multimídia, mas predominarão os cursos com interação, debate, desenvolvimento conjunto de experiências, projetos, solução de problemas, com uso intensivo de tecnologias interativas audiovisuais e apoio on-line. O acesso a grandes bibliotecas virtuais multimídia com registros áudio-vídeo-gráficos será fácil, ao menos para as bibliotecas públicas, porque também haverá bibliotecas pagas. Não armazenaremos tanta informação em casa. Guardaremos só o essencial e acessaremos a qualquer momento o que precisarmos (o custo será decrescente). (BRAGA, 2003).

O processo de aprender será mais personalizado. "A educação (será) mais personalizada, mais feita sob medida para cada aluno. Este tem que tomar muitas decisões do que aprender, onde e como, principalmente na fase mais adulta. Há respeito pelos estilos individuais de aprendizagem de cada aluno, sem nenhuma tentativa de forçar os alunos a demonstrar o mesmo desempenho em todas as áreas acadêmicas" (ALAVA, 2002).

O foco na aprendizagem será predominante. O aluno se transformará no protagonista da sua própria formação. "A aprendizagem (será) realizada não pela 'decoreba', mas sim pela participação em projetos organizados em torno de problemas e que levem a 'descobertas' pelos alunos de conhecimentos novos. Buscar-se-á mais o equilíbrio entre a aquisição de competências necessárias para sobrevivência no mundo moderno (identificar problemas, achar informação, filtrar informação, tomar decisões, comunicar com eficácia) e a compreensão profunda de certos domínios de conhecimento estudados. O estudo será mais transdisciplinar, focado em experiências, projetos, pesquisas on-line, interatividade, orientação individual e grupal. Os alunos mais ativos, o professor mais orientador de aprendizagem" (ALAVA, 2002).

Embora as tendências globalizantes sejam difíceis de determinar em educação, porque há uma forte resistência local e nacional a outras formas de ensinar, haverá com certeza muita facilidade de acessar cursos no exterior com grandes especialistas, principalmente cursos de pós-graduação, cursos de alta especialização, sem ter que se deslocar durante anos ao estrangeiro. Haverá sempre alguns critérios de validação desses cursos para fins de profissionalização local, principalmente na área de saúde, mas se superará a rigidez do processo de certificação a que estamos acostumados nos países latinos. (BRAGA, 2003).

Há setores que crescerão mais rapidamente, que precisarão de mais formação contínua para atender à demanda. O setor educacional é um deles, em todos os níveis, com ênfase para a educação corporativa, para o terceiro setor. Outras áreas de crescimento de demanda educacional: Informática, Saúde, Meio Ambiente, Turismo, lazer e entretenimento, Biotecnologia, Administração e Tecnologia da Informação (BRAGA, 2003).

O perfil do profissional esperado será o que consegue integrar vários campos do conhecimento, várias competências, juntar teoria e prática e enfrentar e resolver os problemas que se apresentem. As principais competências e habilidades que a escola deve trabalhar para preparar o profissional dos próximos anos serão:

1. Capacidade de trabalhar em equipe
2. Domínio de idiomas
3. Domínio de informática
4. Autodidatismo
5. Reciclagens periódicas
6. Atualização permanente
7. Cidadania e responsabilidade social
8. Habilidade em tomada de decisão
9. Capacidade de aprender a aprender
10. Capacidade de associação de ideias
11. Liderança
12. Visão de conjunto
13. Algumas tecnologias e serviços na educação do futuro.

É difícil desenhar as tecnologias do futuro, mas quaisquer que sejam, caminham na direção da integração, da instantaneidade, da comunicação audiovisual e interativa. Vejo as tecnologias dos próximos anos com a facilidade com que repórteres e apresentadores de televisão se veem, falam e compartilham uma tela à distância; professores falarão e ouvirão os alunos, navegarão com a facilidade de navegação e pesquisa que a Internet nos permite, e terão a mobilidade que a telefonia celular, pequena e onipresente já nos propicia hoje. Integraremos o melhor da televisão digital (qualidade e interação), da Internet (pesquisa e comunicação), da telefonia digital (flexibilidade, miniaturização, liberdade). (BRAGA, 2003).

A televisão digital abre inúmeros novos canais e riqueza de possibilidades de interação da Internet. Poderemos abrir salas de aula à vontade, para momentos específicos, assim como hoje acessamos quando queremos uma sala de chat. Essas aulas serão plenamente audiovisuais. Teremos aulas mais expositivas e outras mais participativas. Poderão ser feitas pesquisas em tempo real à distância, visualizando os resultados e discutindo-os instantaneamente. O professor terá alguns recursos a mais de gestão, de apresentação, de acompanhamento dos alunos (gestão administrativa) e de avaliação. Em cada momento escolheremos o sistema e as mídias mais convenientes. Se estivermos num lugar distante ou em trânsito utilizaremos a telefonia celular. Se estivermos em um lugar com infraestrutura acessaremos uma tela grande com recursos de interação, de processamento e de armazenamento superiores. (ALAVA, 2002).

III - ALGUNS PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DO FUTURO.

Para, FREITAS, 2005, A escola é uma instituição mais tradicional que inovadora. A cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças. Os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para o de aprendizagem. Tudo isto nos mostra que não será fácil mudar esta cultura escolar tradicional, que as inovações serão mais lenta, que muitas instituições reproduzirão no virtual, o modelo centralizador no conteúdo e no professor do ensino presencial.

Com os processos convencionais de ensino e com a atual dispersão da atenção da vida urbana, fica muito difícil a autonomia, a organização pessoal, indispensáveis para os processos de aprendizagem à distância. O aluno desorganizado poderá deixar passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção e poderá sentir dificuldade em acompanhar o ritmo de um curso. Isso atrapalhará sua motivação, sua própria aprendizagem e a do grupo, o que criará tensão ou indiferença. Alunos assim, aos poucos, poderão deixar de participar, de produzir e muitos terão dificuldade, à distância, de retomar a motivação, o entusiasmo pelo curso. No presencial, uma conversa dos colegas mais próximos ou do professor poderá ajudar a que queiram voltar a participar do curso. A distância será possível, mas não fácil. (FREITAS, 2005).

Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, estão se preparando. Os professores sentem cada vez mais claros o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. Muitas instituições também exigem mudanças dos professores sem dar- lhes condições para que eles as efetuem. Frequentemente algumas organizações introduzem computadores, conectam as escolas com a Internet e esperam que só isso melhore os problemas do ensino. Os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente. (ZABALA, 1998).

Para Zabala, 1998, a maior parte dos cursos presenciais e on-line continua focada no conteúdo, focada na informação, no professor, no aluno individualmente e na interação com o professor/tutor. Convém que os cursos hoje – principalmente os de formação – sejam focados na construção do conhecimento e na interação; no equilíbrio entre o individual e o grupal, entre conteúdo e interação (aprendizagem cooperativa), um conteúdo em parte preparado e em parte construído ao longo do curso.

É difícil manter a motivação no presencial e muito mais no virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança. Os cursos que se limitam à transmissão de informação, de conteúdo, mesmo que estejam brilhantemente produzidos, correm o risco da desmotivação em longo prazo e, principalmente, de que a aprendizagem seja só teórica, insuficiente para dar conta da relação teoria/prática. Em sala de aula, se estivermos atentos, podemos mais facilmente obter feedback dos problemas que acontecem e procurar dialogar ou encontrar novas estratégias pedagógicas. No virtual, o aluno está mais distante, normalmente só acessível por e-mail, que é frio, não imediato, ou por um telefonema eventual, que embora seja mais direto, num curso à distância encarece o custo final. (ZABALA, 1998).

Para Moran, 2003, mesmo com tecnologias de ponta, ainda temos grandes dificuldades no gerenciamento emocional, tanto no pessoal como no organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido. As mudanças na educação dependem, mais do que das novas tecnologias, de termos educadores, gestores e alunos maduros intelectual, emocional e eticamente; pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar; pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos. São poucos os educadores que integram teoria e prática e que aproximam o pensar do viver.

Os educadores marcantes atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Transmitem bondade e competência, tanto no plano pessoal, familiar como

no social, dentro e fora da aula, no presencial ou no virtual. Há sempre algo surpreendente, diferente no que diz nas relações que estabelecem na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. E eles, numa sociedade cada vez mais complexa e virtual, se tornarão referências necessárias. (MORAN, 2003).

3.1 - A MULTIMÍDIA E EFEITOS POSITIVOS.

É importante deixar claro que os bons resultados da nova tecnologia dependem do uso que se faz dela, de como e com que finalidade ela está sendo usada. Não se pode esperar que o computador faça tudo sozinho. Ele traz informações e recursos, cabe ao professor planejar a aplicação deles em sala de aula. (GREGOIRE et al.,1996).

A perspectiva dos educadores e pesquisadores a respeito da aprendizagem baseada nos computadores mudou muito nos últimos anos. Nos anos 80, o computador era tido como um agente de mudança, o que significava que se esperava da tecnologia um impacto notório e direto na aprendizagem e na aquisição de habilidades por parte dos alunos. O efeito da tecnologia nas situações de ensino aprendizagem levou a uma mudança de perspectiva. O computador passou a ser visto como uma ferramenta, por conseguinte, os resultados dependem de como a tecnologia está sendo usada. (GREGOIRE et al.,1996).

Os computadores podem encorajar uma aprendizagem multifacetada, isto é, criar oportunidades para que as ideias sejam consideradas a partir de múltiplas perspectivas. Eles também podem fornecer suporte para processos analíticos de pensamento. No entanto, esses dois papéis dependem de uma análise cuidadosa das tarefas para que seja selecionada a ferramenta certa para um determinado aprendiz na realização de uma determinada tarefa. Pode ser contraproducente ver as novas tecnologias como facilitadoras da aprendizagem no sentido de diminuir o trabalho dos aprendizes e tornar tudo mais fácil para eles, porém, desafios precisam ser apresentados aos alunos para motivá-los a se envolver ativamente na aprendizagem. (E. KINTSCH et al., 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representatividade social que a formação continuada apresenta quanto ao bom desempenho do professor diante de seu complexo cenário de atuação profissional, considerando as crescentes demandas nas exigências sociais, tem sido um dos pontos nos quais se situa o discurso dos espaços educacionais, tanto em nível das academias universitárias quanto nos polos da educação básica.

Quando se trata de discutir a necessidade do professor se atualizar, muitas são as justificativas que surgem tentando implementar e solidificar, cada vez mais, uma atuação concreta para o ofício docente. Exatamente por se tratar de um momento em que, notáveis avanços advindos do desenvolvimento econômico e das múltiplas alterações que decorrem no seio social, a organização do trabalho educativo alcança novos paradigmas e alterações diversas, reclamando o reencontro de seres pensantes, aptos e atuantes na perspectiva de construir respostas educacionais que correspondam aos objetivos sócio educacionais vigentes.

Ensinar é um processo complexo que exige neste momento mudanças significativas. Investindo na formação de professores no domínio dos processos de comunicação envolvidos na relação pedagógica e no domínio das tecnologias, poderemos avançar mais depressa, sempre tendo consciência de que em educação não é tão simples mudar, porque há toda uma ligação com o passado que é necessário mantermos, além de também estarmos atentos a um futuro que é bastante imprevisível.

Estamos vivendo uma etapa fascinante em que precisamos reorganizar tudo o que conhecíamos em novos moldes, formatos, propostas, desafios. Os educadores que compreendam e ponham em prática essas novas experiências. Os inovadores, colherão mais rapidamente os resultados em valorização e realização profissional, emocional e econômica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, Séraphin (Org.). Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGA, Ryon. E-learning, a revolução no ensino. Revista aprender virtual. 2002.

FREITAS, Lourival C. de. Mudanças e inovações na educação. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

GRÉGOIRE, R., BRACEWELL, R. & LAFERRIÈRE, T. The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: Documentary Review. Laval University and McGill University, 1996.

KINTSCH, E., FRANZKE, M., HALEY, P., KINTSCH W. Principles of learning in multimidia educational systems. Boulder: University of Colorado, 1995.

MACEDO, Roberto. São antigas as profissões do futuro. O Estado de São Paulo, 7/12/2000.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A OBESIDADE INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

CLEONICE NASCIMENTO MINEIRO

RESUMO

Este teve por objetivo em trazer a discussão o fato de que muitas crianças e jovens chegam as instituições escolares com problemas de peso, sendo muitas vezes considerados como obesos ou sobrepeso. Assim, a proposta se prima em atrair a atenção dos docentes, acima de tudo, dos familiares tendo em vista a problemática de saúde que o essa criança pode vir a ter em seu momento atual, sobrecarregando para o seu futuro. Para que esse problema possa ser devidamente observado e consequentemente tratado, se faz necessário que as instituições educacionais, ampliem o seu olhar para uma educação saudável e que venha por meio de atividades que possam auxiliar o aluno e alertar os familiares quanto à saúde de seus filhos, pois formar indivíduos capazes de ser cidadão consciente do futuro passa também pela saúde do mesmo. Portanto, a escola deve precisa mudar os seus olhares quanto à formalidade educacional. Para tanto, se torna imprescindível o dialogo entre escola e família, pois apenas por meio dessa parceria que a preservação da saúde estudantil pode e deve funcionar, tendo por foco a formação de um sujeito critico capaz de inferir e questionar no meio social no qual se encontra inserido, contudo gozando de boa saúde física e mental.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Escola; Saúde; Obesidade; Aluno.

INTRODUÇÃO

Na atualidade a discussão em torno da saúde das crianças e jovens que frequentam as unidades educacionais, vem se abrangendo a obesidade infantil e o sedentarismo, pois são problemas que afetam a saúde, pondo em risco a vida do discente. A falta de interesse no exercício físico aliado a má alimentação apresentam-se como características do indivíduo que leva a obesidade infantil. A saúde infantil tornou-se um problema de responsabilidade pública. Pais, escola e sociedade são responsáveis por buscar melhores soluções para o futuro das crianças.

A criança de hoje não desgasta tanta energia como o de outrora, esse fato pode estar relacionado à vida cotidiana, a qual vive atrelada as questões da informática, jogos eletrônicos, programas televisivos, brinquedos elétricos, falta de espaço seguro, insegurança familiar, etc. Assim, os mesmos se tornam desmotivados a prática de atividades que lhes proporcionem a desgastar energia por meio de movimentos, esportes, jogos e brincadeiras pór exemplo.

Outro fator importante que contribui a obesidade infantil se relaciona à alimentação, pois por permanecer muito tempo diante a televisão (jogando ou assistindo a filmes ou programas, que por vezes inadequados), internet (jogando, acessando as redes sociais, assistindo a vídeos ou filmes) ou brincando com brinquedos elétricos ou que se necessita permanecer no lugar, acabam por se alimentar: em horários alternados consumindo, muito das vezes, uma alimentação pobre em nutrientes que desfavoreçam ao seu crescimento e desenvolvimento, mas a aumentar a sua massa de gordura corpórea.

Assim, vem a ser notável que a obesidade esteja aumentando de forma significativa, e que ela determina várias complicações na infância e na idade adulta. Na infância, o manejo pode ser ainda mais difícil do que na fase adulta, pois está relacionado a mudanças de hábitos e disponibilidade dos pais, além de uma falta de entendimento da criança quanto aos danos da obesidade.

METODOLOGIA

O artigo tem por objetivo trazer à tona a importância da conscientização por parte dos profissionais da educação, bem como das famílias, quanto à obesidade infantil, a qual vem a ser uma realidade que assola a atual sociedade estudantil, causando graves consequências aos alunos do Ensino Fundamental I, que frequentam as instituições escolares.

Nesse contexto, não se pretende a ser um manual, mas um norteador aos envolvidos na formação das crianças e jovens, promovendo reflexões e discussões, na busca de ações que venham a promover uma vida saudável, por meio de atividades físicas e alimentação saudável.

Portanto, a fim de atingir o pressuposto, recorreu-se a metodologia de revisão de bibliografias de autores especializados que retratam o assunto de forma concisa e clara, o qual vem a proporcionar uma melhor compreensão e entendimento a respeito da abordagem central. Para tanto a revisão se centrou na pesquisa bibliográfica de: livros, artigos, seminários, entre outros instrumentos disponíveis na internet ou não.

DISCUSSÃO

Na atualidade muito se tem discutido a respeito da obesidade infantil, principalmente nas crianças que se encontram em idades de frequentar as salas de aula. Observa-se que algumas crianças ao adentrarem no espação educacional chegam com pesos que não, possivelmente, correspondem à idade ou possuem hábitos alimentares que não são adequados. Assim, a escola vem a possuir o importante papel no desenvolvimento da criança como um agente de promoção de hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis, pois é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo. Em geral as crianças ganham peso com facilidade devido a vários fatores

Destaca-se que muitas das vezes, os alunos quando se encontram no horário de recreio, costumam consumir rapidamente os alimentos oferecidos ou simplesmente não os consomem, alegando diversos fatores, de forma de permanecerem mais tempo ociosos, quando podem utilizar os celulares, para brincar ou ficar conversando com os seus colegas. Contudo, alguns desses alunos se alimentaram em suas residências, de forma equivocada e possivelmente errada, consumindo alimentos inadequados ao horário e a sua saúde.

Segundo Rodrigues (2016), nas instituições escolares atuais, entre os vários e acentuados problemas que se encontram na alimentação escolar além da rapidez com que os alimentos são consumidos, verifica-se a falta de incentivo para o consumo de alimentos frescos e naturais que nesse caso deveria ser proposto pelos seus próprios pais, para suprir as necessidades nutricionais dos seus filhos. Sendo que a escola, contemporânea, conta com a presença de uma nutricionista para auxiliar e orientar na elaboração de uma alimentação adequada e de qualidade a ser servida aos alunos. Contudo muitos discentes, preferem aguardar o término das aulas, para consumir lanches ou outro tipo inadequado de alimento, os quais se encontram fora dos padrões nutricionais.

Em continuidade, o autor vem a destacar que:

A alimentação e nutrição adequada são requisitos essenciais para o crescimento e desenvolvimento da criança, mais do que isso, são direitos humanos fundamentais, pois representam a base da própria vida. O problema nutricional de maior crescimento em todo o mundo é a obesidade, devido à dimensão que

vem adquirindo nas últimas décadas tem sido referendada como uma epidemia, no mundo inteiro; visto que os hábitos alimentares modernos representados por fast food e pouca atividade física tem contribuído diretamente para o aumento da população obesa. (RODRIGUES, 2016)

Segundo Domingues Filho (2002), a obesidade pode ser de origem exógena, abrangendo 95 % a 98 % dos casos, ou endógena, sendo que: "A obesidade exógena origina-se do desequilíbrio entre a ingestão e o gasto calóricos". A escola possui o importante papel no desenvolvimento do aluno como um agente de promoção de hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis, pois é o local no qual os mesmos passam a maior parte do tempo, contudo, de forma geral as crianças ganham peso com facilidade, no decorrer de seu desenvolvimento, em decorrência a vários fatores.

Ainda na opinião de Domingues Filho (2002, p.15):

A obesidade infantil é caracterizada pelo excesso de gordura acumulada nos tecidos adiposos. Está diretamente ligada a infância, pois é nessa fase, que se adquire a maior parte das células adiposas. Sendo assim, pessoas que apresentam excesso de peso na infância tendem a ser mais obesas na vida adulta, em relação a aquelas que se tornou obesa posteriormente, por fazer da obesidade infantil uma via para a obesidade na vida adulta.

Em corroboração, Rodrigues (2016) vem a apontar que alguns fatores, tendem a contribuir e se encontram relacionados à obesidade e sobrepeso na infância, sendo que maior tempo gasto em frente à televisão, computador e ao celular são condutas sedentárias que têm sido relacionadas ao problema da saúde da criança, e que alguns mecanismos são observados e propostos na tentativa de explicar essa relação. Tais mecanismos geralmente são relacionados a:

- Diminuição do tempo gasto com atividade física;
- Aumento do consumo de lanches rápidos e, consequentemente, maior consumo calórico;
- As propagandas veiculadas na televisão exercem uma influência negativa nas escolhas e atitudes com relação ao alimento pelas crianças;
- O uso inadequado do celular no dia a dia e na escola.

Segundo Pitanga (2004), a obesidade pode ser definida como condição na qual a quantidade de gordura excede aos padrões considerados normais para um mesmo sexo. Já o sobrepeso pode ser caracterizado como o excesso de peso corporal, ultrapassando os padrões de normalidade (WILMORE & COSTILL, 2001).

Nesse ponto, vale destacar que de acordo com Alves (2007) a obesidade vem sendo considerada um dos grandes obstáculos da saúde pública nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, pois sua prevalência vem sendo crescente nos últimos anos, tanto em crianças como em adolescentes.

Contudo, na maioria das vezes a obesidade e sobrepeso são citados de forma igual, mas apresentam significados completamente diferentes. Tendo como base a altura e a estrutura física do indivíduo, sobrepeso pode ser caracterizado como o excesso de peso corporal, ultrapassando os padrões de normalidade (WILMORE & COSTILL, 2001). Além disso, a obesidade na infância é fator preditivo de obesidade na idade adulta. Crianças obesas têm 40% de chance de se tornarem adolescentes obesos e 80% destes, adultos obesos (ALVES, 2007).

Zanin (2016), em suas concepções aponta que o sobrepeso é uma condição na qual a pessoa pesa mais do que é considerado adequado para a altura, idade e sexo. O sedentarismo e os maus hábitos alimentares levam ao aumento dessa parcela de indivíduos com sobrepeso a cada ano. Essa faixa, se analisada junto com outras medidas e índices, pode demonstrar um risco maior de doenças como diabetes tipo 2, dislipidemia (com colesterol HDL baixo e triglicérides altos), ácido úrico aumentado, hipertensão, entre outras. Contudo, o tratamento para o sobrepeso depende de sua causa, apesar de que manter hábitos alimentares saudáveis e praticar atividades físicas, se tornam ótimos aliados contra o excesso de peso.

Nesse ponto Cuminale (2011), vem a apontar que a obesidade infantil é mais grave do que muitas pessoas imaginam, pois o crescimento com excesso de gordura corporal traz diversos problemas e complicações que vão afetar a vida da criança, a curto e a longo prazo. Crianças obesas sofrem com o aumento de peso, que está em desequilíbrio com a idade, altura e a estrutura óssea. As doenças que afetam a saúde da criança com obesidade ou sobrepeso são:

- Problemas respiratórios e pulmonares: A obesidade infantil aumenta o risco de a criança sofrer com problemas respiratórios e pulmonares, um desses problemas é a asma;
- Distúrbios do Sono: Um dos problemas de distúrbio do sono que afetam as crianças que sofrem de obesidade infantil é a apneia do sono. Ela pode ser perigosa, pois, durante a apneia a criança tem a sua respiração interrompida durante muitos momentos. Àlém de prejudicar a qualidade do sono, ainda pode causar a insuficiência cardíaca;
- Câncer: A OMS (Organização Mundial da Saúde) em seu site oficial no Brasil, relaciona a obesidade a alguns tipos de câncer;
- Diabetes: O risco de resistência à insulina é grande, quando a criança sofre com a obesidade. A Diabetes tipo 2 afeta a forma como o organismo da criança metaboliza a glicose (açúcar) no sangue. A obesidade e o sedentarismo aumentam as chances de diabetes tipo 2, o que pode causar outros graves problemas de saúde, como a doença ocular, dano nervoso e a disfunção renal;
- Hipertensão: Uma das doenças relacionadas à obesidade infantil é a hipertensão. A pressão arterial alta e o colesterol alto

são conhecidos fatores de risco para doenças cardiovasculares, e aumentam a quantidade de placas de gordura nas artérias das crianças, deixando-as estreitas e endurecidas;

• Colesterol Alto: O colesterol alto contribui para o acúmulo de placas de gordura nas artérias dele, o que deixa as artérias estreitas e endurecidas assim como a pressão alta atua. Nos dois casos, o resultado pode ser um ataque cardíaco ou acidente vascular cerebral durante a infância ou na vida adulta;

• Doenças metabólicas: Existe o risco de doença Essa doença geralmente não mostram sintomas, o que a torna silenciosamente perigosa; a gordura fica acumulada no fígado, o que causa lesões e cicatrizes no fígado, que causam a cirrose. Além disso, ela pode desenvolver cálculos biliares e refluxo gastresofágico;

• Depressão: A obesidade infantil aumenta as chances de a criança sofrer com o

bullying, autoestima baixa, ansiedade crônica, depressão e problemas de socialização;

• Síndrome metabólica: Uma das doenças que afetam crianças obesas é a síndrome metabólica. Essa condição faz com que a criança sofra com doenças cardíacas, diabetes e outros problemas de saúde como pressão alta, resistência à insulina, triglicerídeos altos, excesso de gordura abdominal, entre outros problemas;

• Mortalidade infantil prematura: Devidos aos fatores derivados do aumento de peso.

Além dos problemas de saúde apontados pela autora, a obesidade infantil pode ser relacionada a fatores que venham a se relacionar a alimentação errada, vida sedentária, exemplo dos pais, os alimentos que os pais compram, e a hereditariedade. Destaca-se que a pressão social e pessoal que a criança obesa sofre, pode afetar a sua vida acadêmica e desempenho escolar.

Para se obter uma noção de que a criança ou adolescente se encontra em condições ideal de peso ou não se deve recorrer ao cálculo do Índice de Massa Corporal – IMC infantil, medida universal de classificação de obesidade validada pela Organização Mundial de Saúde. O IMC infantil vem a ser uma relação entre o peso e a altura da criança entre 6 meses e 18 anos, que indica se o peso atual está acima, abaixo ou dentro do normal, ajudando a identificar a desnutrição ou obesidade infantil. O IMC é calculado dividindo o peso pela altura elevada ao quadrado. Ou seja, de forma mais simples, multiplica-se a altura por ela mesma e depois se divide pelo peso e o resultado deve ser consultado na tabela de IMC. (ZANIN, 2016)

Em continuidade, conforme a autora, o resultado da relação entre o IMC e a idade indica o percentil da criança ou adolescente, que varia de acordo com a sua fase de desenvolvimento. Sempre que o resultado mostrar que a criança ou adolescente está abaixo ou acima do peso, o pediatra ou hebiatra, juntamente com o nutricionista devem ser consultados para adequar a alimentação.

Para combater o excesso de peso na infância e adolescência o ideal é adotar uma dieta hipocalórica, indicada por um nutricionista, e matricular a criança em algum tipo de atividade física para que ela gaste a gordura acumulada, que pode ser tão prejudicial à saúde.

Para fazer a criança a chegar ao peso ideal ela deve ter uma vida ativa, fazendo algum tipo de atividade física, pelo menos, uma vez por semana. A criança pode fazer natação judô, ballet ou ser matriculada numa escolinha de futebol, por exemplo, desde que ela goste e se divirta durante este período. Além disso, a alimentação é importante para fornecer os nutrientes que ela precisa para crescer saudável, mas as calorias, açúcares e as gorduras devem ser diminuídos porque são prejudiciais à saúde. (ZANIN, 2016)

De acordo com Locatelli (2015) no Brasil observa-se a transição nutricional, na qual os índices de desnutrição se reduzem e as pessoas começam a ter mais acesso a alimentação. Com a modernidade, a obesidade e o sobrepeso surgem em virtude de fatores genéticos, comportamentais e ambientais. A alimentação demasiadamente calórica e de baixo índice nutricional, o estilo de vida pouco ativo, as comodidades tecnológicas, o incentivo ao consumo pela mídia e o aumento da violência que sujeita crianças, adolescentes e adultos a ficarem mais tempo em casa, contribuem para o excesso de peso.

Observa-se que hoje as crianças e adolescentes se movimentam menos nas aulas de educação física, assim como fora do horário escolar. Na escola cabe ao professor de educação física estimular o movimento que venha a trazer benefícios na aptidão física dos alunos e, fora do horário escolar o movimento deve ser estimulado pelos familiares. (op. cit.)

A escolha do ambiente escolar para a promoção de hábitos de vida saudáveis também deve ser encorajada, por ser um local de intenso convívio social e propício para atividades educativas. Os comportamentos relacionados à saúde, como a prática de atividade física, são, em grande parte, incorporados na infância e adolescência e tendem a manter-se na idade adulta, o que confere atenção especial a essa parcela da população na prevenção de doenças, obesidade infantil e agravos não transmissíveis.

Assim, pode-se afirmar que para promover hábitos alimentares saudáveis, educadores têm feito esforços para formar pais e alunos mais conscientes da importância de comer bem, pois a alimentação é um tema transversal, presente nos currículos de todas as etapas de ensino, de forma a trabalhar assuntos pertinentes ao cuidado com a saúde integral dos discentes. O assunto obesidade pode ser tratado como conteúdo em Palestras e Projetos dentro da sala de aula e em diversos encontros para o desenvolvimento de bons hábitos alimentares.

Além do exposto, a autora vem a destacar que a alimentação recomendada a ser oferecida no cardápio escolar, pode conter:

• Sucos de frutas, as bebidas lácteas e outras preparações com adição de açú-

car devem ser oferecidos ao consumo conforme a preferência do consumidor pela adição ou não do ingrediente;

- Pelo menos uma opção de fruta da estação, inteira ou em pedações, ou na forma de suco;

- Conteúdo pedagógico e exposição de material de comunicação visual sobre determinados temas, como alimentação e cultura, refeição balanceada, grupos de alimentos e suas funções, hábitos e estilos de vida saudáveis, preparo e consumo, importância de frutas, legumes e hortaliças para a saúde;

- Salgados só assados.

No currículo escolar de todas as escolas públicas e privadas brasileiras, é obrigatório ministrar aulas de educação física, do ensino infantil ao ensino médio, mas as poucas horas semanais dedicadas à disciplina não são suficientes para suprir as necessidades da prática de atividades físicas para um corpo saudável. Então, a questão é como aproveitar ao máximo essas aulas para criar nas crianças e adolescentes a vontade de levar a educação física para a vida.

Nesse contexto a escola deve ter por objetivo desenvolver jogos e brincadeiras, como: queimada, taco, polícia e ladrão, ginásticas e circuitos motores (pular corda, subir e descer, entre outros) além dos esportes tradicionais, como futebol e vôlei, e ainda adaptar essas modalidades, assim dessa maneira, a oferta de atividade contempla diferentes desafios e possibilita a identificação e prazer em um desses esportes. (LOCATELLI, 2015)

Em continuidade, a autora vem a retratar que desenvolver jogos e brincadeiras, bem como, os esportes tradicionais, vem a ser importante justamente porque há crianças e adolescentes que se recusam a participar das aulas de educação física, às vezes porque não acreditam que são disciplinas tão importantes quanto às outras, às vezes simplesmente por não se acharem "bons" em nenhuma modalidade.

Destaca-se que alunos não interessados em praticar as aulas são muito recorrentes, e a saída é focar em um "repertório motor atrativo, colocando o jogo, não o esporte, mas o trabalho coletivo, como uma ferramenta que motive e faça com que eles se motivem para a prática corporal", ressaltando que o ser humano é motor, e que a atividade física é intrínseca e natural. (LOCATELLI, 2015)

O grande ponto central, que se passa aos alunos, conforme a autora, que eles estão em uma aula, e que não se precisa ser: o mais forte, hábil, rápido, etc., o importante é participar, pois além de desenvolver e melhorar a coordenação motora, a despertar as habilidades intrínsecas, melhorara a autoestima, a participação vem a auxiliar na melhora da saúde.

Outro ponto importante, a ser destacado, quando se ministra aulas de educação física para crianças e adolescentes é a questão da competição. Todos os especialistas concordam que a competição é saudável e que ela é inerente à prática esportiva, mas a forma como se lida com ela é o cerne da questão. Ainda conforme aponta a autora: "Deve-se ter o compromisso de fazer com que entendam seu papel em um jogo: se um jogador é muito habilidoso, pode colaborar com a melhora técnica do companheiro, em vez de criticá-lo", desenvolvendo, assim, a empatia. "Saber perder e saber ganhar são coisas que se devem ser conversado muito com os alunos". (op. cit.)

Em suma, vale destacar que a postura da escola mediante aos seus alunos, vem a ser importante, contudo se faz necessário que os familiares sejam, também, conscientizados do trabalho e que os mesmos venham a dar continuidade em suas residências, por meio de atitudes que promovam uma alimentação saudável, por exemplo, pois apenas a realização de atividades e alimentação no ambiente escolar, pode não significar que essas atitudes venham a ser continuadas pelos discentes fora dos portões escolares.

CONCLUSÃO

No decorrer desse trabalho pode ser verificado que em dias atuais crianças e jovens que frequentam as instituições educacionais vêm sofrendo com o problema da obesidade infantil e sobrepeso. Condições essas que além de ser prejudicial à saúde se tornam de certa forma um problema social, autoestima baixa e o bullying, por exemplo.

Destaca-se que outro fator relevante à obesidade infantil, vem a ser que na organização urbana atual, muitas crianças não têm mais estrutura ou segurança para brincarem na rua ou jogar futebol, por exemplo. Neste contexto, muitos ficam presos a sua residência, desfrutando de jogos eletrônicos, internet (redes sociais, por exemplo) ou assistindo a televisão, por não dizer a brinquedos que lhes proporcionam pouca movimentação. Assim a escola se torna espaço ideal e, por vezes, único na promoção de lazer e atividade física.

Portanto se torna de competência da escola o importante papel, tanto na melhora da proposta curricular, construindo o gosto pela prática corporal, quanto na oferta de atividades não somente curricular, mas, também extracurricular, ampliando as opções para o desenvolvimento corporal. E o professor de educação física vem a ter um papel fundamental, pois será, a partir de suas intervenções e propostas, que conseguirá despertar o gosto pela atividade e que a mesma se torne perene.

Em decorrência ao exposto se faz presente um trabalho multidisciplinar a ser realizado pela escola sobre o tema saúde, assim como um acompanhamento do desenvolvimento dos escolares por meio de métodos simples de avaliação física que podem contribuir positivamente para uma população mais saudável.

Assim a prevenção da obesidade continua sendo o melhor caminho, principalmente se ocorrer antes da idade escolar e mantidas durante a adolescência. É muito importante que seja incorporado ao currículo formal das escolas, em diferentes séries, o estudo de nutrição, hábitos de vida saudável, a prática de

atividades esportivas e jogos e brincadeiras, pois neste local e momento é que se pode despertar o interesse, entendimento e a mudança dos hábitos das crianças, por intermédio dos professores.

Em conclusão, destaca-se que a obesidade infantil pode trazer sérios problemas para a saúde, por isso é importante que o profissional de Educação Física oriente e incentive seus alunos a praticarem exercícios físicos não só pela competição, mas pela própria saúde. A escola tem que estimular os alunos a terem uma alimentação saudável, mas ressalta-se que todo o trabalho a ser desenvolvido com os alunos se faz necessário à conscientização e participação da família, pois sem ela o trabalho poderá perder o sentido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bianca da Silva. Obesidade na infância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CUMINALE, Natalia. Crianças enfrentam doenças relacionadas à obesidade cada vez mais cedo. Artigo publicado em Revista Veja, 2011. Disponível em: https://veja.abril.com.br/saude/criancas-enfrentam-doencas-relacionadas-a-obesidade-cada- vez-mais-cedo/. Acesso em: 23.11.2018

DOMINGUES FILHO, Antônio. Manual do Personal Trainer Brasileiro. 2. Ed. São Paulo – SP: Ícone – 2002.

LOCATELLI, Liliane. O Papel da Escola no combate à Obesidade Infantil. Portal da Educação Física, 2015. Disponível em: https://www.educacaofisica.com.br/escolas/o-papel- da-escola-no-combate-a-obesidade-infantil/. Acesso em: 23.11.2018

PITANGA, Francisco José Gondim. Epidemiologia da atividade física, exercício físico e saúde. São Paulo: Phorte, 2004.

RODRIGUES, Aroldo. Prevenção da Obesidade Infantil no Ensino Fundamental. Artigo publicado em Núcleodo Conhecimento, 2016. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/nutricao/prevencao-da-obesidade-infantil-no- ensino-fundamental. Acesso em 25.11.2018.

WILMORE, Jack H.; COSTIL, David L. Fisiologia do esporte e do exercício. São Paulo: Manole, 2001.

ZANIN, Tatiana. Como calcular o IMC da Criança ou Adolescente. Artigo publicado em Tua Saúde, 05/09/2016. Disponível em: https://www.tuasaude.com/como-calcular-imc- infantil/. Acesso em: 25.11.2018

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM FOCO

CLEUZA RURIKO MIURA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever a importância do ensino fundamental para a formação e desenvolvimento físico e psicológico dos alunos, dessa maneira é essencial à participação do professor nesse processo como ferramenta intelectual, auxiliadora e incentivadora na aprendizagem do aluno e sua aplicação. Entre os objetivos deste trabalho há a disciplina de história, sendo ela de grande relevância para o aluno, através do passado, entender as ações e fatores que influenciam o seu cotidiano. A função pedagógica da disciplina de história, aplicada de maneira adequada, é formar e desenvolver características dos alunos, além de incentivar o aluno a desenvolver reflexões, opiniões, senso crítico, senso coletivo e participativo, despertando interesses e curiosidades, querendo formar sua própria história, inicialmente em seu meio de convívio expandindo para espaços maiores. Para realizar este trabalho foram utilizados métodos bibliográficos como pesquisas em livros, artigos, monografias, legislação e internet.

PALAVRAS CHAVE: História; Educação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A educação é de extrema importância para a formação do cidadão, e durante a vida escolar, as atividades e disciplinas do ensino fundamental são uma das primeiras fases desse processo, auxiliando no desenvolvimento físico e psicológico do aluno. É nessa fase que o aluno estará desenvolvendo suas características pessoais, atividades e disciplinas desempenhadas na escola devem formar e desenvolver, além do conhecimento intelectual, o desenvolvimento de características pessoais que serão observadas ainda na vida adulta.

A família deve também participar da educação do aluno, pois fazem parte do cotidiano dos alunos diretamente, bem como são considerados exemplos a serem seguidos. Há Leis que regulamenta a educação no Brasil com o intuito de oferecer educação de qualidade a todos, independentemente da classe social, cultural, limitações físicas ou psicológicas, localidade, política, economia, religião, raça ou quaisquer outras diferenças que existem.

A formação, controle execução e fiscalização do cumprimento das legislações educacionais são de responsabilidade dos governos das esferas Federais, Estaduais e Municipais. Abrangendo todos os níveis da educação, como desde ensino nas creches até o ensino superior, e também fatores que envolvem a educação como questões financeiras, de planejamentos, estruturais, democráticas e de mão-de-obra.

Apesar das Leis estarem em vigor há algum tempo, elas sofrem atualizações conforme a demanda e necessidades do sistema em geral. Conhecendo o passado, através da disciplina de História, o aluno pode entender como foram formadas e o porquê são desenvolvidas muitas ações que envolvem seu cotidiano, localidade, país e até o mundo.

Através da história entende-se como foram formadas as diversidades culturais e sociais entre os diversos tipos de localidades e povoados. É importante destacar que a história é constantemente formada, assim essa disciplina não transmite conhecimentos de passados distantes.

O professor de história é um auxiliador no processo de aprendizagem do aluno, transmitindo o conteúdo de maneira adequada, considerando a idade, capacidades e limitações dos alunos, além disso, o professor deve considerar fatores externos que envolvem a aprendizagem da disciplina de história como a cultura, localidade, a própria história, fatores sociais, políticos e econômicos do cotidiano dos alunos, assim o aluno absorve melhor o conteúdo e desperta interesse e curiosidades das ações de seu dia a dia, participando mais da sociedade.

O artigo 32º da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 11) vigora que: "O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão". Nesse sentido, podemos afirmar que há legislação vigente que defende os objetivos do ensino fundamental no Brasil, para que o mesmo tenha condições adequadas para a formação e desenvolvimento do aluno, tornando-o cidadão.

Câmara dos Deputados (2010, p. 03) apresenta que: Desde sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis: da creche, desde então incorporada aos sistemas de ensino, às universidades, além de todas as outras modalidades de ensino, incluindo a educação especial, profissional, indígena, no campo e ensino a distância.

A LDB dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor. Toda legislação pode ser aprimorada. E a LDB tem sido constantemente atualizada Educação em Foco, Edição nº: 08/Ano: 2016

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é responsável por todos os níveis da educação, desde a criação a execução das atividades de um centro educacional, sendo ele de diferentes formas, adequando-os as necessidades e características locais, participando ativamente das questões financeiras e de planejamento da educação em nosso país.

A história muda de acordo com os avanços tecnológicos, alterações na cultura, economia e política, como consequência as Leis que regem a educação também devem ser alteradas para acompanhar as demandas e as necessidades de aprendizagem e formação dos alunos. De acordo com Ruiz (2008, p. 09): As políticas educacionais, organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidade, ideias, valores, atitudes e devem ser entendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo.

O mundo sofre modificações constantemente, sendo cada vez mais globalizado e exigindo melhores qualificações e formações para acompanhar a demanda e necessidades de toda a população. A educação é uma ferramenta essencial para que ocorra essas alterações, para tanto, a mesma deve também acompanhá-las para melhor educar os alunos, mantendo sempre atualizados, desenvolvendo sensos de reflexões e críticas.

O direito de acesso à escola formal, é garantido constitucionalmente e demonstra que a escola é a instituição de maior expressão da educação na sociedade, uma vez que é um espaço onde o aluno pode relacionar-se com seus pares, com o ambiente e com profissionais da educação. A Constituição Federal vigora que toda criança deve ter direito a escola, sendo ela fundamental para desenvolver conhecimentos e características e pessoais no aluno, para que o mesmo aprende viver em sociedade quando inserido sem grandes impactos e possivelmente compreendendo os motivos das ações do cotidiano em que vive. (DIAS, 2013, p.13)

Maiel (2012, p. 03) afirma que:

A educação infantil vai favorecer também outros vários fatores como a formação intelectual, formação física, formação estética, formação ética e moral que são elementos Educação em Foco, Edição nº: 08/Ano: 2016 28 que compõe a instrução e fatores que oferecem o desenvolvimento intelectual da criança à luz dos ideais que se pretende.(MAIEL, 2012, p.03)

A educação fundamental desenvolve a mente do aluno como também o físico e a estética, isso porque o aluno interessado no ensino aprendizado desenvolve curiosidades e ações para alcançar seus objetivos. O desenvolvimento intelectual faz com que o aluno se inclua e participe da sociedade e uma maneira de chamar atenção de maneira positiva é através de uma boa aparência estética. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 01) em seu artigo 1° § 2º descreve que: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social".

O intuito desse artigo é promover a educação para os alunos, para que os mesmos adquirem conhecimentos através de exemplos enfrentados ou vistos no meio em que vivem. Buscando melhor aprendizado e uma educação de melhor qualidade.

Segundo com a autora Maiel (2012, p. 01):

A Educação pode significar instrução isto é o resultado de um processo de atividades dirigidas através de interações que é o ensino,

e é caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual e das capacidades criadoras que leva a aquisição de um conjunto de conhecimento científico, culturais e sociais para a formação harmoniosa das diferentes esferas que comportam a personalidade. (MAIEL, 2012 p. 11)

A educação é o ato de ensinar, transmitir conhecimentos entre professores e alunos, segundo a autora a educação tem como principal característica oferecer ao aluno o conhecimento intelectual, ensinando os conteúdos respeitando suas capacidades e limitações, além de suas diversidades culturais, sociais e históricas. Através da educação o aluno não está apenas adquirindo conhecimento mais está também em fase de formação de características pessoais que influenciam no comportamento e personalidade do mesmo, inclusive em toda sua vida adulta.

O comportamento de um aluno da educação fundamental é de fácil formação e desenvolvimento, porém deve-se considerar que sua formação não está completa, que a didática utilizada não deve ser complexa sendo, assim, de fácil entendimento para eles.

Ainda de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996, p. 01) em seu artigo 2°:

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. O desenvolvimento da criança quanto à formação de caraterísticas pessoais e até profissionais, envolvendo questões de caráter intelectual, social e de cidadania não devem ser incentivadas e promovidas apenas na escola, à família também deve fazer parte desse processo, afinal ela está diretamente envolvida no cotidiano das crianças.

Desta maneira, e com auxílio da educação, o aluno toma consciência do seu próprio cotidiano, querendo fazer parte do mesmo. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigora, incentiva e fiscaliza a educação e formação do aluno dentro e fora da escola. Maiel (2012, p. 01) descreve que: “As teorias psicogenéticas dizem que a infância é um período, onde se verifica maiores desenvolvimentos e mudanças significativas influenciadas pelas interações entre o sujeito e o meio”.

Assim, pode-se afirmar que é durante a infância que as mentes das crianças são desenvolvidas, conceitos são formados, e também é nessa época que a mente das crianças sofre constantes mudanças e influências. Todos os fatores que envolvem o meio em que o aluno vive influenciam no desenvolvimento de sua mente, a família, fatores genéticos, hábitos cultura, história localidade, entre outros.

De acordo com Libanêo et al (2008, p. 159) o planejamento da educação no Brasil acontece da seguinte maneira:

a) A elevação global do nível de escolaridade da população;

b) A melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;

c) A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela;

d) A democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Para que os objetivos sejam alcançados é necessário primeiramente que se realize o planejamento e controle das ações. Os autores apresentam que no caso da educação fundamental o planejamento deve considerar a equiparação dos níveis de ensino, para que todos tenham educação de qualidade, dessa maneira reduzindo as desigualdades sociais e democratizando a maneira em que os alunos não educados, incluindo familiares e toda a sociedade como participantes no processo de aprendizagem do aluno.

Maiel (2012, p. 03) destaca que:

A criança precisa adquirir alguns requisitos, segundo alguns investigadores, de dificuldades de aprendizagens, isto é, desenvolver algumas habilidades básicas como a prontidão para aprender, percepção, esquema corporal, lateralidade, coordenação viso motora, ritmo, análise e síntese, visual e auditiva, memória cinestésica e linguagem oral que vão constituir os pré-requisitos, o repertório para aprender, antes de entrar para a escola, que lhe vão servir de base sólidas para ultrapassar ou vencer as outras etapas. Isto é estar pronta para enfrentar a etapa a seguir da educação. (MAIEL, 2012, p. 13)

Como já mencionado anteriormente, é através da educação o aluno adquiri conhecimentos, tais conhecimentos são comparados e equivalentes ao cotidiano dos mesmos, desenvolvendo a reflexão a curiosidade e o interesse em querer aprender. Assim o aluno empenha-se mais em conhecer o mundo em sua volta, desenvolvendo novas experiências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996, p. 08) em seu artigo 26°, § 4º vigora sobre o ensino da História do Brasil considerando os seguintes fatores: “As contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

A história é uma disciplina de extrema importância para a formação e desenvolvimento dos dias atuais, através dela é possível compreender como desenvolveram a cultura, estrutura do ambiente ou localidade, política, economia e demais diferenças sociais da população. O estudo da história vai além do conhecimento de determinada localidade, atinge regiões, países e continentes inteiros, tal fator acontece porque a cultura ou determinada ação de país pode ser transmitida a outro, através de conquistas territoriais, politicas, economias ou pontos turísticos, sofrendo alterações para adequá-las as características locais.

A IMPORTÂNCIA DE SE ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A disciplina de História, não por acaso, é uma das disciplinas fundamentais na educação do Ensino Fundamental. Pereira (2013, p. 13) defende que: "Conhecer a sua história permite ao sujeito compreender o que acontece nesse lugar, perceber que o município mundo". Conhecer os fatos e acontecimentos que aconteceram no passado proporciona o aluno a entender o porquê do desenvolvimento e as características de determinado local.

O ensino da história vai além de transmitir conhecimentos de determinada localidade, ambiente em que os alunos vivem, por exemplo, é fundamental que o mesmo conheça a história de seu cotidiano, como também de seu Estado, País e do mundo, para assim compreender o porquê e como chegamos até aqui, como se desenvolveu as culturas, políticas, estrutura, economia, entre outras características.

De acordo com Florescano (1997, p. 67): "... a função da história é dotar de identidade a diversidade de seres humanos que formavam a tribo, o povo, a pátria ou nação". Sendo assim, a história apresenta como era formada e a diversidade de cultura e cotidiano de diversas localidades. Para Pellegrini et al (2009, p. 14): "Os conceitos importantes para a história são: A política, a cultura, o trabalho, a economia e o capitalismo".

Esses são os principais aspectos que influenciam na formação e desenvolvimento da história independentemente ela sendo de uma determinada localidade, podendo ela ser pequena ou grande, como também de um Estado, Nação ou do Mundo.

Pereira (2013, p. 13) relata o porquê é importante estudar história:

O conhecimento da história da civilização é importante porque nos fornece as bases para compreender o nosso futuro, permite-nos o conhecimento de como aqueles que viveram antes de nós equacionaram as grandes questões humanas. Conhecer e

entender os fatos do passado, das ações para sobrevivência e desenvolvimento auxilia na formação e desenvolvimento no presente e no futuro da população, isso porque através do passado são formadas as ações histórico-culturais da população e através delas são realizados os planejamentos para o futuro.

Pellegrini et al (2009, p. 10) ao descreverem a disciplina de história como ciência relatam que: "É o estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço". Assim essa disciplina ensina aos alunos as transformações sofridas ao longo do tempo na sociedade, os porquês aconteceram, como elas foram desenvolvidas, e como influenciam no processo cultural e de desenvolvimento atual da população.

É importante destacar que cada localidade tem uma história diferenciada de outra, variando de acordo com as condições estruturais, conflitivas, culturais, políticas e outros aspectos que influenciam no cotidiano de determinada localidade.

Outro ponto importante destacar é que devido a experiências do passado não podem só influenciar nas ações futuras como também, podem ser repetidas pela sociedade ao longo dos tempos.

O tempo histórico acompanha os ritmos das transformações sociais: umas são mais rápidas e outras mais lentas. O tempo histórico não se confunde com o tempo cronológico, pois a cronologia é apenas uma ferramenta usada para organizar os fatos históricos no tempo. As mudanças que formam a história são decorrentes as mudanças sofridas na sociedade, cultura, tecnológica, econômica, política... essas mudanças podem ser permanentes ou não, ou ainda sofrerem mudanças mais rápidas ou mais lentas. (PELLEGRINI, 2009, p.11)

A cronologia é uma ferramenta auxiliar utilizada para organizar os tempos históricos, proporcionando melhor compreensão dos fatos, porém essa ferramenta é apenas auxiliar.

Nogueira (2009, p. 19) relata que: "Na concepção sócia histórica, o ser humano se constitui a partir de suas relações com outros seres humanos, por meio de uma constituição histórica e sociocultural". A formação e o desenvolvimento da história estão diretamente ligados ao convívio entre as pessoas, a maneira em que grupos de pessoas planejam e administram seus cotidianos e conflitos.

Sujeitos históricos são todos aqueles que, por meio de suas ações, participam do processo histórico, seja de maneira consciente ou não. Todos nós somos sujeitos da história e, diariamente, interferimos nos rumos da história. Todos nós fazemos parte de alguma história, interferindo diretamente no rumo da mesma, porém algumas pessoas se destacam devido à grandeza de suas ações, podendo elas ser de maneiras planejadas ou não. (PELLEGRINI, 2009, p.12)

Outras influências que se destacam na formação e desenvolvimento da história são as influências positivas e negativas. Exemplo de influência positiva é uma grande descoberta tecnológica, exemplo de influência negativa é uma tragédia que provoca vítimas.

Como já mencionado anteriormente, todos nós interferimos de algum modo na história, podendo ser na história apenas de uma localidade pequena, ou influencia na história de grupos maiores, nações ou na história mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desenvolve fundamental papel na formação e desenvolvimento da história, envolvendo diversos fatores que influenciaram no futuro das nações. Neste sentido, promover educação de qualidade é tornar as pessoas mais cidadãs, além de desenvolvimentos tecnológicos, políticos, econômicos e sociais, para isso o governo e suas esfera promovem Leis que influenciam nos níveis e fatores que envolvem a formação e desenvolvimento de uma educação de qualidade a todos à revelia das diversidades existentes.

Tais legislações sofrem alterações de acordo com os avanços da população como demanda entre outras necessidades de melhoras. É importante entender as ações do passado para compreender o desenvolvimento das ações atuais e futuras, tanto de determinada localidade, nação, país, continentes e até o mundo.

O ensino fundamental torna-se imprescindível na formação intelectual e de caráter da criança. É nessa fase que a mente da criança está em formação. Justificando a necessidade de ensinar usando exemplos do cotidiano dos alunos, a fim de serem assimilados. Neste sentido, os familiares também devem fazer parte da formação da educação dos alunos por terem contatos muitos próximos, participando do cotidiano das crianças, além de serem exemplos a serem seguidos pelos mesmos.

Assim o professor de História deve transmitir o conteúdo o passado, assimilando com fatos conhecidos pelos alunos, incentivando os mesmos a reflexões, formação de opiniões, críticas, curiosidades e interesses de participar de tais fatos, desenvolvendo sua própria história.

Conclui-se que a disciplina de História, além de apresentar o passado para o aluno, promove o entendimento do presente e o planejamento de ações futuras. A história envolve sempre ações no coletivo, assim o aluno vai ter interesse em formar sua própria história, inicialmente com pessoas próximas, na

sociedade, e se houver interesse, formará história em espaços maiores tornando-o cidadão.

REFERÊNCIAS

BERVIAN, P. A. C.; SILVA, R. Metodologia Científica - 6ª Edição. São Paulo: Pearson, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília: 1996.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Biblioteca Digital da Câmara de Deputados. 5° Edição. Brasília: 2010.

FLORESCANO, E. A função social do historiador. Tempo Revista do Departamento de História da UFF. Volume. 4. Rio de Janeiro: 1997.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 6ª. Edição. Editora Cortez. São Paulo: 2008.

MAÍEL, M. G. Importância da Educação Infantil. 2012. Acesso em: 15/02/2021.

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas. Para além dos conteúdos no ensino de história. Access. Rio de Janeiro: 2001.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BETTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na sala de aula. 11° Edição. Editora Contexto. São Paulo: 2006.

PELLEGRINI, M.; DIAS. A. A.; GRINBERG. K. Vontade de Saber História. 1° Edição. Editora FTD. São Paulo: 2009

PEREIRA, J. C. C.; PACHECO, M. B. O Ensino de História nas Séries Iniciais. 4° Edição. Editora Ibpex. Curitiba: 2010.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI. M. Ensinar História. Editora Scipione. São Paulo: 2004.

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO TÉCNICO

CRISTIANE BATISTA GOMES DANGELO

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de pesquisa de campo sobre o uso das metodologias ativas na educação profissional por uma equipe de educadores que ministram aulas nos cursos técnicos de Estética, Enfermagem, Administração, Segurança no Trabalho e Panificação. Após pesquisa realizada com professores e alunos foi possível comprovar que os educadores notam a mudança do perfil dos alunos que chegam às escolas e que o uso das metodologias ativas tem colaborado para manter os alunos interessados e participativos durante as aulas, além de garantir uma maior absorção entre a teoria e a prática. Com a pesquisa realizada com os alunos foi possível identificar que os alunos são capazes de compreender melhor o que será esperado deles nas práticas profissionais quando estiverem atuando no mercado de trabalho .

PALAVRAS CHAVE: Metodologias ativas; Educação Profissional; Educação de Jovens e adultos.

ABSTRACT

This paper is a report of a field research on the use of active methodologies in professional education by a team of educators who teach lessons on the Aesthetics, Nursing, Business Administration, Work Safety and Bakery courses. After a research that was carried on with educators and learners it was possible to prove that educators are able to notice a change in the learners' profile that come to schools and that the use of active methodologies has contributed to keep learners interested and engaged during the lessons. These methodo-

logies also benefit the learning process by balancing theory and practice. From the research conducted with learners it was possible to identify that they are more capable of understanding better what will be part of their professional on-the-job practices.

KEYWORDS: Active Methodologies; Professional Education; Young and Adult Education.

INTRODUÇÃO

A Educação de jovens e adultos no Brasil sempre enfrentou inúmeros desafios. Apesar de haver políticas públicas que buscam a inserção de uma parcela da população que está fora dos bancos escolares ainda existe muito a ser feito para que os desafios sejam superados.

Quando se trata da educação profissional os desafios na formação são ainda maiores pois esta clientela caracteriza-se, em sua maioria, por cidadãos que já estão no mercado de trabalho e que muitas vezes enxergam na formação profissional uma maneira de conseguir uma melhor remuneração.

Ocupar os bancos escolares após exaustiva jornada de trabalho faz com que o interesse e motivação dos alunos seja diminuído. Habita neste ponto, a importância da mudança de papel do educador em suas estratégias didáticas.

O modelo da educação bancária amplamente criticado por Paulo Freire (1968) onde o aluno não conhece nada e o professor é o único detentor do saber não é mais uma prática possível de ser realizada nas escolas.

Segundo Jonathan Bergmann [(2017), "o professor deve entender-se como facilitador do processo ensino aprendizagem, auxiliando o aluno a transformar informação em conhecimento" e incentivando a aprendizagem entre os pares.

DESENVOLVIMENTO

1. A Educação de jovens e Adultos

A Educação vem passando ao longo dos anos por inúmeras mudanças. A Constituição Federal de 1988, diz no artigo 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", ou seja, ela torna o acesso à Educação obrigatório, responsabilidade do estado e da família e isso faz com que o número de escolas e vagas aumente de maneira considerável.

Há, porém, ainda que buscar corrigir-se o alto número de jovens e adultos que não ocuparam os bancos escolares em idade adequada ou o abandonaram. A Constituição Federal em seu artigo 208 deixa claro esta obrigatoriedade e traz mecanismos para que os cidadãos cobrem do governo a possibilidade de acesso que lhes foi tolhida em idade própria:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

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.

Os motivos deste abandono são inúmeros: falta de escola ou vagas, dificuldade de acesso à escola (principalmente em zonas rurais), necessidade de trabalho para ajudar no aumento da renda familiar entre outras.

Com o objetivo de reparar este problema histórico que aumenta a vulnerabilidade de uma parcela da população, foram criadas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos que são apresentadas no Parecer CEB 11/2000:

Os Estados – Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária.

Ou seja, há uma crescente preocupação por parte dos governantes em oportunizar à classe trabalhadora que tenha acesso aos estudos, porém nosso país continua (passados quase 20 anos da publicação das Diretrizes da Educação de jovens e adultos) em busca da qualidade de ensino desta parcela da população.

2. A Educação Profissional no Brasil

Desde os primórdios sempre houve uma dicotomia no acesso à educação. A educação formal e o acesso à cultura sempre foram destinados às elites, enquanto a classe operária e trabalhadora se destinava a trabalhos com menos status e por isso não havia "justificativa" para que tivessem acesso ao conhecimento.

Esta desigualdade de acesso chegou ao Brasil e foi mantida ao longo de todo o seu processo de colonização e industrialização.

A partir da revolução industrial na França, iniciou-se uma preocupação com a inclusão e a diminuição da distância entre as classes sociais o que levou a criação de movimentos sociais que buscaram melhorar a oportunidade de acesso à educação.

Esses movimentos de inclusão social também chegaram ao Brasil a partir de meados do século XX e se mantiveram ativos inclusive durante o período da ditadura militar em busca de direitos fundamentais como educação, saúde etc.

A inserção do Brasil na economia global incluiu um novo ingrediente ao processo de exclusão que marcou drasticamente a evolução histórica da sociedade Brasileira: a elevação acelerada dos índices de desemprego. Esse indicador estava relacionado principalmente à intensificação das importações, à política de privatizações e à reestruturação do processo produtivo, com o uso de tecnologias automatizadas e informatizadas, que provocou o crescimento acelerado de dispensas de trabalhadores, sobretudo os com pouca qualificação profissional que ficaram praticamente excluídos desse novo processo produtivo. (MATHIEU & BELEZIA, 2019, p 65)

Ou seja, dentro deste cenário político associado a necessidade de melhoria dos processos produtivos era necessária a criação de políticas públicas que melhorassem a qualificação profissional de jovens e adultos para ocuparem postos de trabalho que exigiam uma maior qualificação da mão de obra.

Vale lembrar ainda que este movimento de inclusão social fazia parte de uma onda internacional que pretendia não apenas melhorar a qualificação da mão de obra, mas propiciar a inclusão desta parcela da população ao acesso à cultura, lazer e cidadania, além de melhorar a qualidade de vida.

Apesar destas iniciativas, principalmente ao que se refere ao Brasil, ainda há muito que se fazer no sentido de diminuir a exclusão social e melhorar a qualidade da educação profissional.

Ainda hoje encontramos nas escolas muitos profissionais que ministram aulas para alunos jovens e adultos em escolas técnicas que são profissionais da área do curso, por exemplo, nos cursos de eletroeletrônica temos engenheiros, profissionais da segurança do trabalho, nos cursos técnicos em radiologia, temos técnicos e tecnólogos em radiologia médica e biomédicos.

Nenhum destes profissionais, no entanto, são profissionais da área da educação. Neste sentido encontra-se um grande desafio, uma vez que, como todas as outras áreas, a educação também é uma ciência que deve ser estudada e aprimorada para ser colocada em prática.

Nossa experiência nos mostra que os profissionais da área, quase sempre, trazem para o seu dia a dia da sala de aula dos cursos técnicos aquilo que vivenciaram enquanto eram alunos.

Há, porém, que considerar-se que os alunos de hoje, não são os mesmos que os de 10 ou 20 anos atrás. O mesmo aconteceu com o acesso a informação e a maneira como a sociedade lida com ela.

Encontra-se neste sentido, uma grande dificuldade das escolas de educação profissional, que tem como desafios:

- Oferecer a melhor formação profissional possível para inclusão no mercado de trabalho de seus alunos;
- Contratar profissionais com experiência na área do curso, pois estes podem trazer a realidade do dia a dia da profissão o que enriquece a aula;
- Encontrar profissionais da área que tenham experiência em educação
- Municiar estes profissionais que têm notória experiência em sua área de formação, de instrumentos para o desenvolvimento de boas aulas dentro do ponto de vista das práticas pedagógicas.

3. Metodologias Ativas

A maneira como as pessoas se comunicam e interagem com o mundo tem sofrido grandes modificações. Sabemos que estas modificações acompanharam as descobertas tecnológicas e os avanços que ela trouxe, não apenas para as indústrias, mas para a vida das pessoas.

Hoje, podemos falar que estamos vivendo a era da indústria 4.0, que é a era da internet das coisas, do Big data, das informações armazenadas em nuvens. Se por um lado as facilidades advindas da indústria 4.0 facilitam o nosso dia a dia, pois somos capazes de fazer compras tocando num painel em nossa geladeira ou acender as luzes de nossa casa pela tela do celular entre tantas outras coisas, por outro ela traz muitos impactos para a educação.

Hoje, podemos falar que temos uma escola que muitas vezes ainda tem como único recurso o giz e a lousa. Certamente na era de Ford e da revolução industrial na Inglaterra a escola usar apenas o giz e lousa não era um problema, porém, o mundo mudou, as pessoas mudaram e a escola ainda não.

Os avanços que aconteceram no mundo devem chegar também nas escolas pois se vivemos a era 4.0, temos um aluno também 4.0, com professores 2.0 e escolas

1.0. Esta diferença entre maneira de agir e pensar e uso de recursos e estratégias cria um abismo que desestimula os alunos, dificulta o trabalho dos professores e prejudica o processo ensino aprendizagem.

Uma alternativa para diminuir este abismo e propiciar mais sucesso na educação é o uso de metodologias ativas em sala de aula.

A aprendizagem ativa começou a ser estuda nos anos 1990 por autores como Bonwell (1991), Eison (1991), Barnes e tantos outros, que defendem um ambiente adequado, formas de interações e diferentes estratégias de ensino/aprendizagem. As metodologias ativas fazem parte desta nova maneira de ensinar e aprender. Não é uma única ferramenta, técnica ou atividade, mas o conjunto delas.

No uso das metodologias ativas passamos a tratar o aluno como ser ativo dentro do processo ensino aprendizagem. Se em outros momentos os alunos apenas "recebiam" o conteúdo / conhecimento ensinado pelo professor, nas metodologias ativas ele participa deste processo de construção. O professor passa a ser um facilitador e seu papel é a condução do aluno para transformar as informações que recebe de diferentes fontes ou canais em conhecimento.

Algumas técnicas que podem compor as metodologias ativas são: Sala de Aula Invertida (que possivelmente, é uma das mais utilizadas), a Aprendizagem Profunda, Tutoria entre Pares, Técnica de Perguntas, Gamificação, Storytelling, Estudos de Caso, entre outros.

Precisamos ressaltar, porém, estas e outras estratégias ligadas às metodologias ativas podem tornar-se passivas, caso o professor não mude sua conduta em relação aos alunos e não motive sua participação.

4. Natasha Franco Vieira Educação Profissional – nosso foco de estudo

A Escola Natasha Franco Vieira Educação Profissional é uma escola técnica comunitária, gerida por uma organização sem fins lucrativos que é o Núcleo de Expansão da Mente e do Conhecimento, localizada no bairro do Cocaia, na periferia do município de Guarulhos, Estado de São Paulo.

Como Uma ONG, sua fundação acontece a partir do ano de 1999, com o extinto programa do governo federal PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional).

Tal programa foi uma iniciativa do Ministério da Educação que tinha como objetivo ampliar a oferta da educação profissional de qualidade seguindo as demandas do mercado de trabalho e as exigências de novas tecnologias. Esta ampliação de vagas acontecia a partir da construção ou ampliação das escolas do segmento técnico comunitário com recursos do BID. Após o recebimento dos recursos para construção ou ampliação, compra de materiais e capacitação de equipe, a instituição deveria assumir o funcionamento da escola e a autorização de seus cursos.

A construção da escola Natasha foi finalizada em 2005 e em setembro do mesmo ano as primeiras turmas dos cursos de formação inicial e continuada começaram.

A partir de 2006 os cursos técnicos de Edificações, Eletroeletrônica, Enfermagem, Estética e Informática começaram a ser oferecidos.

Desde o início de suas atividades a Escola Natasha atendeu a uma parcela da população que estava às margens da educação formal de qualidade e por isso enfrentou dificuldades na formação de seus alunos, pois acredita que formar não se trata apenas de ensinar técnicas e práticas, mas também desenvolver as habilidades e competências (incluindo as habilidades socioemocionais) que são necessárias ao mercado de trabalho.

A partir do ano de 2017, com o retorno da primeira diretora da instituição, professora Marisa Fumanti, a Escola voltou seu olhar para as inovações no quesito ensino aprendizagem e passou a qualificar seu quadro de professores com momentos de formação.

Dentre as principais mudanças que a escola vivenciou podemos destacar:

- Implantação do Circuito de aula - roteiro de aula que segue oito passos que devem contar cada uma das aulas com os alunos. O objetivo da implantação deste modelo foi garantir a unidade da aula nos diferentes cursos e períodos em que a escola tem turmas;



Imagem 1: Circuito de aula. Manual de rotinas da área técnico pedagógica. Escola Natasha Franco Vieira

- Capacitação no uso das TICs nas salas de aula – orientação ao corpo docente do que são as Tecnologias de Informação e comunicação e como estas es-

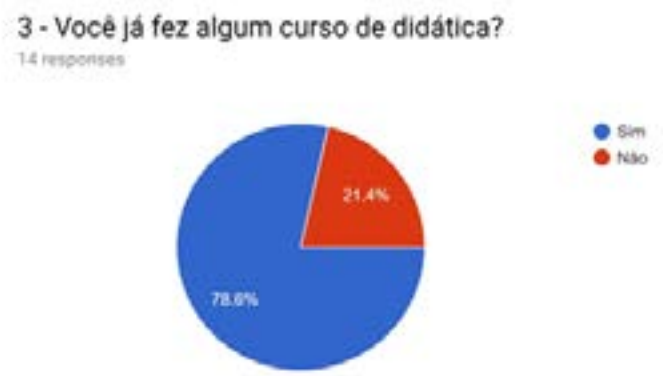
tratégias podem ser utilizadas em sala de aula;

- Capacitação em metodologias ativas – conceituação do que são as metodologias ativas seguida de vivências e experiências que poderiam ser utilizadas ao longo do semestre, pelos docentes em sala de aula.

Após os treinamentos e capacitações propostas pela Escola Natasha no mês de julho de 2019 foi realizada uma pesquisa com o objetivo de averiguar como o corpo docente tem aplicado as metodologias ativas em seu dia a dia em sala de aula e qual sua percepção a respeito da eficácia das metodologias no processo ensino aprendizagem. Dos 21 professores que atuam dando aulas teóricas nos cursos técnicos foram convidados a participar da pesquisa 17 (quatro professores passaram a integrar o quadro neste semestre e não participaram das capacitações) 14 responderam a pesquisa.

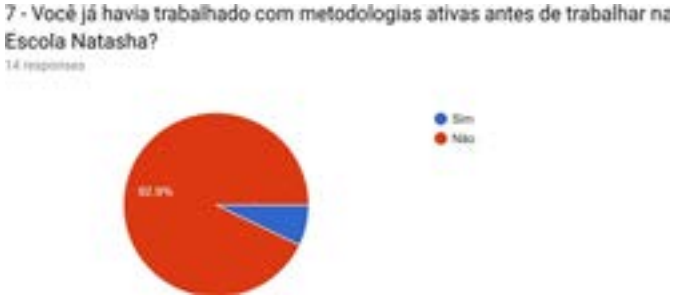
A grande maioria dos professores que respondeu a pesquisa não é da área da educação, mas já fez curso de didática com o objetivo de melhorar suas habilidades pedagógicas. Talvez esta busca pelo aperfeiçoamento esteja relacionada ao tempo de atuação destes colaboradores na educação.







Foi possível observar que, apesar da maioria dos professores já terem buscado aperfeiçoamento na área de didática apenas 1 deles já havia ouvido falar das metodologias ativas antes da capacitação promovida pela instituição.



78% dos professores está consciente da diferença entre os alunos do passado e os alunos que frequentam a escola hoje e 100% notou a diferença entre o interesse e envolvimento dos alunos após passarem a trabalhar com as metodologias ativas.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação precisa buscar meios de inovar em sua maneira de "ser, agir, existir" uma vez que o acesso à informação e a maneira como as pessoas lidam com esta informação transformou o perfil do aluno que chega às escolas.

Dar a aula tradicional onde o professor é o único detentor do conhecimento não é mais uma alternativa válida. É fundamental que o professor perceba-se como agente facilitador do processo ensino aprendizagem, valorizando o conhecimento do aluno e incentivando sua participação no dia a dia de sala de aula.

As metodologias ativas mostram-se como uma aliada para os professores. Elas podem ajudar no trabalho do educador e motivar o aluno em sua busca por conhecimentos e seu engajamento na sua formação profissional.

Percebemos também que é fundamental que a escola faça um processo de formação e capacitação do corpo docente com o objetivo de instrumentalizar a equipe e fazer sua atualização de acordo com as necessidades do mercado.

REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, Pedro. Professor deve se tornar facilitador do aprendizado, diz criador de método inovador. Revista Nova Escola, São Paulo, 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/5362/professor-deve-se-tornar-um-facilitador-de- aprendizagem-diz-pioneiro-de-metodo-inovador. Acesso em: 13 de jun. 20

BARBOSA,E.& MOURA, D. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf . Acesso em: 11 de jun. 20

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. Active learning: creating excitement in the classroom. Washington, DC: Eric Digests, 1991. Disponível em: www.eric.ed.gov/PDFS/ED340272.pdf Acesso em: 13 de jun. 20

COHEN, Marleine. Alunos no centro do conhecimento. https://www.revistaeducacao.com.br/foco-no-aluno/. Acesso em 09 de jul. de 20

JEBAILI, PAULO. Hora de reinventar. Disponível em: https://www.revistaeducacao.com.br/hora-de-reinventar/. Acesso em 09 de jul. 20

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

<https://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>. Acesso em: 30 de jun. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015

Disponível http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 30 de jun. 2020.

SANTOS, Celia Maria Retz Godoy dos; FERRARI, Maria Aparecida. Aprendizagem ativa: Contextos e experiências em comunicação. Bauru: FAAC/UNESP, 2017.

Disponível em: www.faac.unesp.br/Home/Utilidades/aprendizagem-ativa---versao- digital.pdf. Acesso em:13 de jun. 2020

Conheça dois guias gratuitos para educadores inovarem nas práticas de ensino e aprendizagem. Disponível em: https://www.revistaeducacao.com.br/guias-de- aprendizagem-para-educadores/. Acesso em 09 de jul. 2020

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR

CRISTIANE BERBER DE ARAÚJO FERREIRA

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da Docência no nível superior. Os papéis do ensino superior no desenvolvimento econômico e social sustentável aumentam ano a ano, e isso continuará nas próximas décadas. O ensino superior pode ser visto como um ponto focal do conhecimento e sua aplicação, uma instituição que dá uma grande contribuição ao crescimento e desenvolvimento econômico, promovendo a inovação e aumentando as habilidades mais altas. É visto como uma maneira de melhorar a qualidade de vida e enfrentar os principais desafios sociais e globais. O ensino superior é amplamente definido como um dos principais fatores de crescimento, prosperidade e competitividade.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Nível Superior; Crescimento

ABSTRACT

This article intends to address reflections on teaching at the higher level. Higher education's roles in sustainable economic and social development increase year by year, and this will continue for decades to come. Higher education can be seen as a focal point of knowledge and its application, an institution that makes a major contribution to economic growth and development, fostering innovation and increasing higher skills. It is seen as a way to improve quality of life and address key social and global challenges. Higher education is broadly defined as a major factor in growth, prosperity and competitiveness.

KEYWORDS: Teaching; Upper level; Growth

INTRODUÇÃO

O ensino superior oferece a uma pessoa a oportunidade de ter sucesso na economia global de hoje.

As universidades modernas oferecem a seus alunos vários programas destinados a prepará-los para diferentes setores econômicos, ajudando-os a permanecer e progredir no mercado de trabalho por muito tempo, programas que fazem a diferença nos resultados do mercado de trabalho e acompanham as mudanças na economia global e nas mudanças no processo de inovação.

As universidades promovem a aprendizagem ao longo da vida; eles oferecem oportunidades para envolver e atrair profissionais para treinamento e desenvolvimento profissional.

Os negócios mudaram na última déca-

da, os processos dinâmicos ocorrem em uma variedade de contextos e paisagens. Hoje, existem muitos empregos que deixaram de existir há várias décadas. A tecnologia está mudando a natureza do trabalho.

Os requisitos sobre as habilidades dos funcionários também foram alterados. Instituições de ensino superior garantem a relevância de seus conhecimentos, identificam lacunas de habilidades, criam programas especiais e desenvolvem as habilidades certas que podem ajudar os países a melhorar a prosperidade econômica e a coesão social, adaptar o desenvolvimento da força de trabalho à economia e a demanda variável por novas habilidades, desenvolver habilidades relevantes e ativar a oferta de habilidades e, assim, apoiar a melhoria da produtividade e crescimento.

O ensino superior é um fator de tecnologia e inovação. Uma das missões das universidades modernas é encontrar soluções para grandes desafios e conduzir pesquisas em áreas prioritárias globais, contribuindo para resultados sociais, como saúde e engajamento social. Muitas vezes, ele visa o desenvolvimento de tecnologias que resultem em novos produtos e o fornecimento de tecnologia avançada para uso.

O conhecimento é a verdadeira base do ensino superior: sua produção via pesquisa, sua transmissão via ensino, sua aquisição e uso pelos alunos. Portanto, a excelência deve permanecer o objetivo principal de qualquer instituição de ensino superior, incluindo universidades de qualquer país.

Os países estão colocando o conhecimento a serviço de suas sociedades para criar um mundo melhor. Isso pode ser alcançado através do treinamento de mentes de primeira classe, através de grandes avanços em ciência e tecnologia e incentivando o interesse em aprender. Agora, para realizar todo o seu potencial, o ensino superior é manter uma postura pró-ativa, fortalecer sua posição como base sobre a qual os países estão e construir um novo caminho para o crescimento. Não pode ser passivo.

As universidades têm a responsabilidade de não apenas de fornecer instrução acadêmica, mas também de oferecer oportunidades para aprender habilidades para o local de trabalho, ganhar experiência no setor e se beneficiar da orientação. Todos os formandos serão justamente orgulhosos de suas realizações acadêmicas, mas aqueles que têm usado seu tempo na universidade para se preparar para a vida no local de trabalho terá uma melhor chance de sucesso no mercado de trabalho altamente competitivo e estar em uma posição mais forte para comandar ou saltar para suas carreiras com uma faixa salarial mais alta.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE NÍVEL SUPERIOR

Não é exagero dizer que um grande professor pode mudar a vida de um aluno. Há uma quantidade infinita de ótimas histórias de professores que atestam os benefícios de um forte relacionamento entre um educador e o aluno.

Como alguns dos modelos mais influentes para o desenvolvimento dos alunos, os professores são responsáveis por mais do que apenas o enriquecimento acadêmico. Se você quer ser um ótimo educador, deve se conectar com seus alunos e alcançá-los em vários níveis, porque os melhores professores estão comprometidos com o bem-estar de seus alunos, dentro e fora da sala de aula. Ao criar relacionamentos fortes, os educadores são capazes de afetar praticamente todos os aspectos da vida de seus alunos, ensinando-lhes as lições importantes da vida que os ajudarão a ter sucesso além de trabalhos acadêmicos e testes padronizados.

De acordo com Freire (2001, p. 136):

É impossível atravessar a estrada do aprendizado da democracia, de como fazer democracia sem confrontar basismo e elitismo, expressões vivas em nossas tradições autoritárias. E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.

A divisão de responsabilidade será sempre fundamental, para se planejar e programar qualquer que seja a política educacional.

Nem sempre é fácil mudar a vida de um aluno, e é por isso que é preciso um bom professor para fazê-lo. Alguns precisam apenas de um empurrão extra, outros podem estar passando por algo preocupante em suas vidas pessoais e precisam de alguém com quem conversar. Tudo o que o aluno precisa para ajudá-lo a se destacar, um professor de mudança de vida estará lá para ele.

Um grande professor torna o aprendizado divertido, pois lições estimulantes e envolventes são essenciais para o sucesso acadêmico de um aluno. Alguns alunos que são mais propensos ao mau comportamento, evasão escolar ou desmembramento são mais dependentes de um professor envolvente. Tornar sua sala de aula um ambiente empolgante para a aprendizagem manterá o fascínio dos alunos, e os alunos aprendem melhor quando são desafiados e interessados. Faz parte da motivação dos alunos , o que pode não ser fácil, mas que beneficiará imensamente os alunos a longo prazo.

De acordo com Freire (1996):

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida. (FREIRE, 1996, p.17).

Inspirar os alunos é essencial para garantir seu sucesso e incentivá-los a realizar seu potencial. Os alunos que são inspirados por seus professores podem realizar coisas incríveis, e essa motivação quase sempre permanece com eles. A inspiração também pode assumir várias formas, desde ajudar o aluno ao longo do ano acadêmico e seus objetivos a curto prazo, até orientá-lo para sua futura carreira. Anos após a graduação, muitos profissionais que trabalham ainda vão citar um professor em particular como aquele que promoveu seu amor pelo que atualmente faz e atribui suas realizações a esse educador.

Os professores também podem ser uma fonte confiável de aconselhamento para os alunos que avaliam importantes decisões da vida. Os educadores podem ajudar seus alunos a buscar o ensino superior, explorar as oportunidades de carreira e competir em eventos que, de outra forma, não poderiam ser capazes. Os alunos geralmente olham para os professores como mentores com experiência e conhecimento e, como educador, você quase certamente será solicitado em algum momento de sua carreira.

Se você sabe ensinar e aprender, pode ensinar quase tudo, com algum tempo, motivação e apoio. Embora certamente existam algumas coisas como física quântica que alguém com um diploma de ensino geral em ciências não possa ensinar com facilidade, há muito pouco que um indivíduo educado, com formação em ciências, não possa ensinar no ensino médio se tiver os recursos e o apoio para aprender isto. De fato, se você considerar a natureza em constante mudança da maioria das disciplinas no século XXI, mesmo aqueles que se especializam em uma matéria precisarão aprender constantemente novos materiais ao longo de suas carreiras. Saber aprender é uma habilidade incrivelmente importante para qualquer professor possuir.

Para quem nunca ensinou, isso pode parecer sem importância, mas para aqueles

que estiveram na linha de frente, é essencial conhecer as habilidades de navegar com sucesso nos campos minados de uma população estudantil diversificada, desinteressada e por vezes, hostil. Esta é toda uma disciplina própria que inclui elementos de psicologia, aconselhamento, disciplina, treinamento de autoconfiança e muitas outras artes sutis.

Um dos colaboradores mais importantes para o sucesso do aluno é o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem. Os melhores professores instintivamente procuram os pais e sabem como atraí-los para uma conversa sobre o aprendizado de seus filhos. Muitos educadores não, e essa é uma habilidade que raramente é ensinada nos programas de formação de professores e, definitivamente, não em outros lugares.

COMO INSPIRAR E MOTIVAR ALUNOS

Um dos aspectos mais difíceis de se tornar professor é aprender a motivar seus alunos. É também um dos mais importantes. Os alunos que não estão motivados não aprenderão efetivamente. Eles não retêm informações, não participam e alguns deles podem até se tornar perturbadores. Um aluno pode ser desmotivado por vários motivos: eles podem sentir que não têm interesse no assunto, achar os métodos do professor pouco atraentes ou se distrair com forças externas. Pode até vir à luz que um aluno que parecia desmotivado realmente tem dificuldade em aprender e precisa de atenção especial.

Provavelmente isso deveria ter sido mais adiante na lista, mas a complementa bem como uma habilidade inerente a alguns educadores, mas que também é ensinada em programas de preparação de professores. É também uma habilidade que não pode ser supervalorizada em uma sociedade em que muitas pessoas não veem o valor da educação e não estão interessadas em se envolver.

Olhando para trás nesta lista, está claro para mim que a preparação dos professores para a sala de aula deve ser exatamente isso - formação de professores ou ensinar as pessoas a serem professores. A Internet e nossa sociedade em rápida evolução tornam a maioria dos assuntos que poderiam ser aprendidos como importantes, desatualizados no momento em que o novo professor conseguiria aplicá-la de qualquer maneira. É melhor ensinar aos professores como ensinar e aprender por eles mesmos do que ensinar a eles uma quantidade finita de informações que estão rapidamente desatualizadas.

Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nossos professores precisam ser pensadores e aprendizes de ponta, designers instrucionais, defensores de crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Muitos têm essas qualidades naturalmente, mas os programas de formação de professores podem, ou devem ter como objetivo cultivá-las na próxima geração de educadores.

De acordo com Pereira (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto

exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.

Embora motivar os alunos possa ser uma tarefa difícil, as recompensas valem a pena. Os alunos motivados estão mais animados para aprender e participar. Simplificando: Dar uma aula cheia de alunos motivados é agradável para professores e alunos. Alguns alunos são auto motivados, com um amor natural pelo aprendizado. Mas mesmo com os alunos que não têm esse impulso natural, um ótimo professor pode tornar o aprendizado divertido e inspirá-los a alcançar todo o seu potencial.

Uma Universidade que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

Segundo Vasconcelos (2012):

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova, (VASCONCELOS, 2012, p. 157)

Os alunos buscam aprovação dos professores e reforço positivo e têm maior probabilidade de ficar entusiasmados com o aprendizado se sentirem que seu trabalho é reconhecido e valorizado. Você deve incentivar a comunicação aberta e o pensamento livre com seus alunos para que eles se sintam importantes. Seja entusiasta. Elogie seus alunos com frequência. Reconheça-os por suas contribuições. Se a sua sala de aula for um lugar amigável, onde os alunos se sintam ouvidos e respeitados, eles estarão mais ansiosos para aprender. Um "bom trabalho" ou "bom trabalho" pode percorrer um longo caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos aprendemos de maneira diferente. Em cada sala de aula existem vários tipos de alunos: visual, tátil, verbal e mais reservado. Podemos ver como nossa responsabilidade descobrir isso conhecendo-os e nos esforçando para ensiná-los adequadamente.

Os alunos precisam de um ambiente de sala de aula seguro, ao qual estejam dispostos a correr riscos e lutar. Para atingir esse objetivo, os alunos e o professor de nível superior devem trabalhar juntos em direção a objetivos coletivos comuns. Os alunos devem estar dispostos a trabalhar e ajudar outros alunos nas aulas. A luta deve ser aceitável e incentivada como parte do processo de aprendizagem.

Professores inspirados representam sucesso para seus alunos. O sucesso do professor pode ser: concluir uma corrida de 10 km, possuir uma pequena empresa ou receber um

prêmio de ensino. Cada um de nós tem sucessos para compartilhar.

Por meio de nossos triunfos, os alunos podem aprender como é o sucesso e seguir em frente. Uma vez que nossos alunos decidem que querem sucesso, prestam muita atenção aos comportamentos, escolhas e até sacrifícios que nos levaram ao nosso sucesso.

Esses comportamentos incluem trabalho duro, vontade de lutar e capacidade de aprender com nossos erros. Os alunos internalizam nossos comportamentos e estratégias como uma maneira de alcançar seus próprios objetivos. Damos a eles a oportunidade de fazê-lo em nossas rotinas diárias, tarefas e encontros com eles.

Conclui-se que a docência em nível superior colabora de forma significativa na formação de profissionais engajados para os mais diversos empregos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, P. 1921-1997. Política e educação: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo : Edisplan, 1989.

VASCONCELOS, R. D. de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

MEIO AMBIENTE NA ATUALIDADE: A NATUREZA PEDE SOCORRO

CRISTINA DE CASTRO ARAÚJO

RESUMO

O meio ambiente engloba muito mais do que apenas a fauna e a flora brasileira, portanto, existe a necessidade de compreensão de como as atitudes e comportamentos diários podem fazer a diferença na preservação ambiental. Não se trata de morar no campo ou na cidade, todos são responsáveis de alguma forma pela situação em que o planeta se encontra. É, extremamente importante estar atento ao que está acontecendo no mundo sobre os estudos e protocolos quanto aos procedimentos adotados para tentar recuperar o que temos, bem como, não aumentar o efeito estufa que causa o aquecimento global, ampliados a cada ano. Vale salientar que, se cada um entender isso e fizer a sua parte, é provável que em algumas décadas seja possível retroagir a degradação sofrida nos últimos tempos. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é descrever características do meio ambiente, bem como suas especificidades relacionadas a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável. A metodologia adotada foi a pesquisa em sites especializados em artigos acadêmicos, materiais e documentos disponibilizados em sites específicos. Esse breve estudo busca trazer algumas características essenciais sobre o meio ambiente na atualidade e ações possíveis para diminuir os impactos causados pela ação do homem não só na natureza, mas na sociedade como um todo.

PALAVRAS- CHAVE: Natureza; Meio ambiente; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade é definida como uma característica ou condição de um processo ou de um sistema que permite a sua permanência, em certo nível, por um determinado prazo. Assim, sustentabilidade e meio ambiente referenciam todos os recursos naturais indispensáveis para a sobrevivência e o desenvolvimento da sociedade. Vale ressaltar que, a sustentabilidade utiliza racionalmente os recursos naturais sem afetar o meio ambiente preservando o acesso as gerações futuras.

O meio ambiente está cada vez mais devastados, isto, por várias ações que comprometem a preservação da fauna e da flora mundial; cada vez mais florestas são destruídas pela ação do homem. Os cinco principais problemas ambientais presentes na atualidade são: a) a poluição do ar e mudanças climáticas - o carbono é responsável pela poluição dos oceanos e da atmosfera; b) desmatamento – a destruição das florestas naturais de forma desordenada pela ação do homem que muitas vezes tem como objetivo abrir espaço para a criação de gado, venda de madeira de forma irregular, entre outros fatores, é um problema que aumenta a cada ano; c) extinção de espécies - a caça e a pesca irregular é responsável pela extinção de diversos animais, além da degradação das florestas por meio de incêndios, faz com que o habitat natural de algumas espécies sejam dizimados; d) degradação do solo - na maioria das vezes provocadas pela erosão, exposição excessiva a poluentes e a compactação de terras, entre outros, são os vilões da degradação do solo; e) superpopulação – o crescimento desordenado da população que para sobreviver acaba por destruir ou limitar cada vez mais os recursos naturais essenciais presentes no meio ambiente.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é descrever características do meio ambiente, bem como suas especificidades relacionados a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Para isso, serão abordados os tópicos: O meio ambiente na atualidade; Educação ambiental; A Sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável e A crise ambiental mediante o capitalismo.

Sendo assim, espera-se que este breve estudo possa auxiliar na divulgação de um problema mundial que, por meio da conscientização da população, é possível reduzir o impacto de destruição que vem sofrendo o meio ambiente.

O MEIO AMBIENTE NA ATUALIDADE

A condição de violência em que se está a natureza não equivale mais em uma simples aflição de alguns poucos estabelecidos grupos de indivíduos, como os ecologistas, ambientalistas, o Greempeace, entre outros. É real que o meio ambiente após muito sofrer ofensivas humanas está replicando essa conduta.

As ações econômicas elaboradas, existiram do puro extrativismo da madeira. Observe-se que a madeira foi objeto até o fim da primeira guerra mundial, quando a produção do pós-guerra teve elevada participação deste artigo nacional. Há que se recordar ainda da erva-mate e da agropecuária jesuítica que criava o boi a campo. Foi só na proporção da precisão de modificação do solo para o plantio de sementes, ocorreu o afastamento do extrativismo. De maneira especial a práxis da agricultura quer dizer a ruptura com estes modos primeiros do extrativismo. Pode-se, até mesmo, classificar as estratégias indígenas de cultivo como extrativista, uma vez que correspondem o desflorestamento de pequenas áreas para o cultivo. Outrossim, as árvores de grande porte não eram sacrificadas, apenas a mata rasa padecia com a ação da coivara. Os espaços de plantação eram deixados após algumas semeaduras; esse acontecimento possibilitava a

preservação da floresta, apesar de representar a destruição de outro. Contudo, o que fica claro é a revolução e não extinção permanente da vegetação, em particular, a de grande porte.

Seguidamente, veio a compreensão do plantio, ou melhor, o pensamento de produção, pois se a semeadura fosse desde o princípio racional, provavelmente o planeta não estivesse como se encontra. Pode-se declarar fielmente que os obstáculos de convivência com o meio ambiente começaram a acontecer quando ocorrem admissões de "modelos racionais" de fabricação. Não é uma questão de se assumir um parecer de anti modernismo, mas de reconhecer tais modelos que, se por um lado se tornaram obviamente bases de progresso econômico e, portanto, social, por outro, geraram a necessidade de adesão de práticas produtoras de impactos colaterais.

Esses impactos são sentidos, especificamente, nos fins do século XX. No decurso de cada década deste século, houve surpresa por novos equipamentos, máquinas, pesticidas, inseticidas, fungicidas, empregados como profilaxia agrícolas. Empresas mundiais, de grande porte, foram criadas com o propósito de "atualizar" a agricultura. O foco, quase constantemente, foi o Novo Mundo, a pátria da "inocência" de Pero Vaz de Caminho. O extrativismo, então, começa a ser descrito com romantismo, sinônimo de declínio econômico e cultural. Com o progresso do plantio, veio, inerente a ele, a deterioração, pois o homem ao plantar definido artigos úteis para si, começou a eliminar o que acreditava não ser necessário. O ponto é que nesse período o homem ignorou que a natureza trabalha ciclicamente, isto é, nada se desperdiça, tudo é útil para sua sobrevivência, tudo é reutilizado, melhor falando, o que algumas árvores e animais evacuam como materiais, para outros, é fonte primordial, e qualquer ataque a essa cooperação produz instabilidade. Isso é o que é denominado de Ecossistema.

Subjetivamente descrevendo, conforme as palavras de Odun (1988), ecossistema pode ser entendido como uma unidade útil decorrente da colaboração entre todos os seres vivos e não vivos. Corresponde a um conjunto essencial de sobrevivência em união, cada motivo, biótico ou abiótico, sugestiona as qualidades do outro e cada um elabora a sua colaboração para preservação da vida, como conhecemos, na terra.

A natureza não estaciona, não é só e nem uma, ela é uma companheira. Assim todo ser humano ou animal ao se sentir exposto, indefeso e atacado, inclina-se a se opor, e se a Terra é na realidade viva como defendem alguns, é quase racional que isso também ocorra com ela.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Existe uma nova era geológica, a Antropoceno. Este vocábulo, definido pelo biólogo norte-americano Eugene Stoermer, em 1980, e em debate no meio científico para sua aprovação mundial, é fixado pelo grande choque negativo provocado pela permanência do homem no planeta (Araia, 2011), e educação figura-se como o mais rico mecanismo capaz de causar em cada um de nós as alterações de condutas necessárias para mudar esse jogo, tirando a todos, da recente crise ambiental e transformando a vida humana não só viável, mas encantador.

De acordo com Ferreira (2004), Educação é o "1. Ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano". Decididamente, instruir-se ou instruir vai muito além de uma preparação ou de técnicas pedagógicas. Instruir-se ou instruir é dar e ganhar do outro, por meio do saber, a chance de alterar convicções, hábitos e ações. É a criação e/ou progresso de um ser com princípios sociais e morais para além dele mesmo. É a compreensão de que cada indivíduo é independente do outro e de tal maneira, por este outro tem responsabilidades. Dessa forma, a educação é

capaz de fortificar o sujeito fazendo-o cidadão com incentivos as práticas de seus direitos e deveres, produzindo então, uma nova sociedade. "A educação cria e reforça um ser prudente que se julga finito" (SERRES, 1991), retirando-nos, portanto, deste lugar de arrogância e de onipotência.

Foi no ano de 1965, na Grã-Bretanha, que se ouviu pela 1ª vez a locução Educação Ambiental e considera-se que ela deve ser parte imprescindível da educação de todo indivíduo, deixando de ter natureza de ecologia empregue a ser trabalhada somente pela biologia.

Apenas em 1999, no Brasil, a Lei 9.795 que implementa a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foi publicada sendo regulamentada em 2002 pelo Decreto 4.281. Essas leis afirmam que compete ao Poder Público a viabilização da "educação ambiental, em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente" (Art. 225, Parágrafo 1º, Inciso VI da Constituição Federal de 1988).

Observa-se uma congruência em torno da EA como antecessora de uma cidadania dinâmica no esforço de fazer com que o homem fixe com a natureza um acordo de vínculo (contrato natural), considerando os direitos de seu hospedeiro, ao contrário de um acordo de parasita (contrato social), condição recente que impõe à morte aquele em que reside, sem ter percepção de que no fim condena a si mesmo (SERRES, 1991).

Os recentes estudos em educação comprovam uma autêntica e predominante apreensão com os problemas de educação. É aí que se residem as raízes dos obstáculos, que reproduzem em todos os outros conceitos da educação no Brasil.

A SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A sociedade moderna é tida como a sociedade do saber e do diálogo, a internet está aí como evidência. Não tem como refutar que também somos a sociedade do consumo, do "para ontem", da celeridade, da contraversão de valores, da negligência, da violência..., males que estão sendo repassados de geração em geração, afligindo toda a humanidade num conflito socioambiental nunca vista e convertendo a vida do ser humano mais difícil no hoje e, seguramente, irrealizável no futuro. Segundo Guattari (1990), o conflito ambiental só terá retorno se for em proporção planetária e com a situação de que exista uma autêntica inovação política, social e cultural, redirecionando os propósitos da geração de bens, sejam eles imateriais ou materiais.

O que se tem feito pelo futuro é produzir indivíduos que conforme o seu distanciamento da natureza não serão capazes, em sua pluralidade, de se conceberem como parte dela, restringindo-se a compreendê-la como origem de matéria-prima a ser exclusivamente investigada, objetando, além da lógica, a PNEA em seu Art. 4º, Inciso II que compreende que a geração do meio ambiente em sua integralidade deve julgar a reciprocidade entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, enfatizando assim o desenvolvimento sustentável.

Sustentabilidade é compreendida como a oportunidade de uso dos artifícios naturais do planeta com o menor efeito negativo, pretendendo não danificar a vida das gerações posteriores. Para isso, ela é apoiada num tripé mesclado pelos âmbitos social, ambiental e econômica.

Parente e Dias (1997) definem desenvolvimento sustentável como:

O conceito de desenvolvimento sustentável pressupõe um crescimento econômico atento e responsável, de maneira a extrair dos recursos e tecnologias disponíveis benefícios para o presente, sem comprometer as reservas que serão legadas às gerações futuras. Esta determinação é incumbência de todos:

entidades governamentais, poderes públicos e coletividade, imbuídos do propósito de realizar o correto manejo das populações que habitam a terra e desempenham, cada qual a seu turno, um papel de fundamental importância para a manutenção do equilíbrio ecológico. (PARENTE e DIAS, 1997, p.179).

Dessa forma, o progresso sustentável, de maneira sucinta, se refere ao progresso que considera as necessidades recentes da sociedade sem afetar a habilidade de acolher as necessidades das futuras gerações desde a utilização consciente dos recursos naturais.

Tal parecer provocou debates entre os países ricos e evoluídos e os países pobres e em evolução que verteu a divergência de interesses entre esses dois blocos. Os países ricos declararam que os países pobres precisariam tomar severas providências de proteção ambiental para impossibilitar a referida tragédia ecológica. Já os países pobres, que possuíam o desejo em se progredir, alegaram que o real obstáculo tinha como fator a miséria no mundo oriunda do poder econômico exigida pelos países ricos.

Baseado nesse confronto, elaborou-se uma carta de obrigações em que se falava no engajamento da redução do desequilíbrio social entre os povos e da pobreza, como maneira para resolver os problemas ambientais.

No que corresponde à realidade brasileira, com a maturidade do pensamento de progresso sustentável no decurso das últimas décadas, começou o país a destinar maior cuidado à causa ambiental, possuindo como um dos enormes marcos a Lei nº 6.938, de agosto de 1981, que elaborou a Política Nacional do Meio Ambiente. Em seu Art. 4º, Inciso I, a citada regra delibera que a Política Nacional do Meio Ambiente tencionará "à compatibilização do desenvolvimento econômico-social com a preservação da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico".

O ambientalismo adota um perfil complexo e multidimensional de grande iniciativa e capacidade de ação ética e comunicativa, que o habilita para se constituir em um eixo civilizatório entre as nações, povos, culturas, espécies e indivíduos. (MONTIBELLER, 2001, p.37).

Gradualmente mais, a sociedade internacional tem se acautelado quanto a importância de salvaguardar o meio ambiente e utilizar de maneira inteligente os recursos naturais tendo compreendido que, a despeito de o ser humano precisar fazer uso desses para seu sustento, e, por consequência, possibilitar os progressos econômico e social, são os bens naturais não renováveis e com o ocasional perecimento, pode existir o compromisso das gerações futuras.

Além disso, não é só o homem que tem garantia à vida na Terra, não devendo a humanidade ser individualista prestes a extinguir a biodiversidade factual em benefícios de seus ganhos. Assim, no mundo atual em que habitamos, o uso dos meios naturais se encontra em um estágio de alto desgaste em virtude dos modelos econômicos até hoje vigor.

A atuação crescente dos agentes econômicos sobre a base dos recursos naturais, ao longo dos últimos séculos, tem ocasionado modificações expressivas em seu estado natural. Essa preocupação torna-se nítida no momento em que a degradação ambiental começa a ameaçar os próprios agentes econômicos, evidenciando a necessidade de uma intervenção governamental e, consequentemente, a adoção de uma política ambiental para controle da degradação e destruição de recursos naturais. (ARRIAGA, 2011, p.23).

Antigamente, o capitalismo abriu as portas para uma maratona mercantilista impetuosa em que se privilegiava o desenvolvimento econômico em prejuízo das carências sociais fundamentais e da preservação do meio ambiente, isto é, aconteceu um uso incorreto dos meios naturais tendo em conta o propósito de acúmulo de riquezas pelos governos e

pelos domínios particulares.

Em virtude dessa acalorada disputa econômica, bem como do aparecimento do protótipo de grande consumo de muitas comunidades presente no planeta, é que cada vez mais as riquezas naturais foram até o momento utilizadas de maneira excessiva e o meio ambiente, de modo geral, amargou severas deterioração em consequência dos costumes e ações da sociedade.

Assim, em consequência do colapso ambiental das últimas décadas, e, decorrente da apreensão internacional em buscar conciliar o progresso social e o progresso econômico (e não o desenvolvimento econômico que ambiciona o lucro sem tratar das necessidades sociais e ambientais) com o resguardo ao meio ambiente e a utilização coerente dos recursos naturais, passou o progresso sustentável a ser a finalidade corrente da grande parcela dos países, dentre eles os países progressistas e em progressão.

[...] é desenvolvimento porque não se reduz a um simples crescimento quantitativo; pelo contrário, az intervir a qualidade das relações humanas com o ambiente natural, e a necessidade de conciliar a evolução dos valores socioculturais com rejeição de todo processo que leva à deculturação. É sustentável porque deve responder à equidade intrageracional e a intergeracional. (MONTIBELLER, 2001, p.48).

Segundo Souza (2005), para que ocorra uma designação total de progresso sustentável, deve existir, mais do que o melhoramento de indicativos econômicos e sociais, a questão da conservação do meio ambiente.

O autor declara, também, que com o decorrer do tempo o desenvolvimento econômico tende a acabar os expedientes fecundos e limitados por meio de seu uso indistinto.

A CRISE AMBIENTAL MEDIANTE O CAPITALISMO

Vários líderes governistas expressivamente definem técnicas cooperativistas com o objetivo de dispor o progresso sustentável. Contudo, por em execução esses desejos políticos e sociais resulta na admissão de um porte de “conteúdo idealista”, isto é, uma ação na qual a disparidade não determinaria o alicerce das vinculações internacionais.

Dessa maneira, o sofrimento da situação civilizatória atual é representado pelo colapso ambiental que ultrapassa as fronteiras dos Estados e das classes sociais. Segundo já explicado, se faz imensamente necessária a colaboração internacional, o que na realidade, presentemente, acontece de maneira distinta, já que os países, indiscutivelmente, selecionam suas decisões de maneira tendenciosa, inquietando-se somente em âmbito nacional e tendo em vista sempre os desfechos imediatos de suas ações.

Atualmente é inviável falar de uma sugestão de progresso, tanto em esfera nacional quanto mundial, sem definir modelos limitativos no que concerne ao meio ambiente. Portanto, se a feitura econômica sobrepujar a condição de preservação dos ecossistemas, de maneira intimidante a vida humana vira ameaça. Isto é, “se o subsistema economia ultrapassa a capacidade de sustentação dos ecossistemas rompem-se os processos de manutenção da vida do planeta”.

Ratificando o tema, Hobsbawm (apud VEIGA, 2005) declara da seguinte forma:

[...] o ritmo em que a moderna tecnologia aumentou sua capacidade de transformar o ambienta é tal que, mesmo supondo que não irá acelerar-se, o tempo disponível para tratar do problema deve ser medido mais em décadas do que em séculos. (HOBSBAWM apud VEIGA, 2005, p.206).

Quando se fala em desenvolvimento econômico, se está referindo a um método ecologicamente restrito. De forma geral, se usa no dia a dia político social o versátil progres-

so econômico como conceito de crescimento e evolução social, convertendo em propósito maior da economia de específico país.

Portanto, antes de propiciar um desenvolvimento econômico de maneira ininterrupta, se faz preciso tomar certas cautelas com o intuito de defender a plenitude do meio ambiente, obedecendo suas margens, de maneira a se impedir, por exemplo, a ruína inconvertível de materiais ou conteúdo dos mais variados sistemas biológicos dos quais todos dependem. Sem mencionar é claro as questões que precisam ser protegidas.

Em uma economia, na qual o modelo capitalista de construção é utilizado, logrando-se desenvolvimento econômico, seguramente de alguma maneira aparecerão resultados negativos no que corresponde a utilização inapropriada dos bens naturais. Deve-se, portanto, abolir a atividade predatória do recurso ambiental, impedindo-se prejuízos irreversíveis das mais variadas riquezas ambientais, tais como elementos utilizados nos vários métodos lucrativos (petróleo, minérios), poluição de aquíferos, solos, rios e uso inapropriado de riquezas como a água. Precisa-se fiscalizar e, também, afastar as inúmeras consequências produzidas ao meio ambiente, que possui como amostra maior a degradação.

Pode-se afirmar que o meio ambiente no seu íntimo deve ser considerado como circunstância fundamental das obrigações humanas. Premissa para seu crescimento e sustentabilidade. O mesmo, estabelece chances e probabilidade de progresso e evolução econômica. (CAVALCANTI, 2004).

Reafirmando as palavras do autor, fica complicado avaliar as ligações entre meio ambiente e progresso e da gestão dos meios naturais renováveis, dentro de uma compreensão de crescimento de maneira sustentável, sem adicionar às contas nacionais o elemento meio ambiente. Dessa maneira mostra-se um grande obstáculo a capacidade ambiental relativa ao bem de certo país. Não obstante, é de imprescindível relevância a capacitação e a análise dos controles ambientais de específico país para que ele consiga com efeito conhecer sua verdade produtiva. (CAVALCANTI, 2004).

Merico (1996) reafirma a ideia de que é importante a avaliação das riquezas ambientais ao dispor da economia, que se vale por meio de seu uso no âmbito produtivo em proveito do abastecimento de contribuição às necessidades relativas ao “bem-estar” social.

Sendo assim, é urgente que exista proteção de que as gerações futuras também consigam acesso a tais riquezas, e, também, é óbvio que é preciso a preservação dos mais diversos ecossistemas que se acham prejudicados pelas distintas ações econômicas.

Ressalta o mesmo autor, como é difícil o sistema de mudança no modelo recente do progresso. De maneira que os vínculos de consumo se encontram arraigados em nossa civilização, o que torna bastante complexo o método de alteração de valores e hábitos consumistas, de ações fetichistas e parâmetros sociais.

Estudando o contexto ambiental depara-se com um entendimento de que o meio ambiente verdadeiramente é parte de nossa vida. Há uma submissão em referência a esse ambiente, do qual se retira matérias primas fundamentais à vida cotidiana como a retirada de petróleo, minérios de ferro, ou até a destruição de árvores que reverterão em madeiras e móveis imprescindíveis a nova vida.

Esse mesmo cenário que oferta os mais variados meios, como água e solo fértil são primordiais à existência humana, reúne nossas vontades advindas dos mais variados sistemas produtivos, lixos exatamente ditos, coisas que se rejeitam porque apareceram novas carências, ou a tecnologia impõe a excluir. Esse bioma é finito. O tempo que essa superfície leva para modificar os lixos não é o mesmo tempo que “nossa tecnologia” leva para produzir, no-

vos equipamentos eletrônicos.

Atualmente, várias riquezas naturais "já são exploradas acima de seu limite de reposição, como os recursos hídricos, a biodiversidade e os recursos pesqueiros". Diversos fatores estão unidos a esse ônus aos recursos naturais, entre eles está o crescimento da população, grande consumo e maior produtividade. (GREENPEACE, 2006).

A situação das alterações climáticas, mencionada de maneira perceptível nos quatro relatórios do IPCC, permanece um tema discutível. Não obstante, os resultados a que alcançariam tais relatórios, como já mencionado, se tornaram alicerce para vários acertos internacionais, - como o Protocolo de Kyoto – de manutenção ambiental, proteção e conservação climática.

Ainda que não seja forçado pelo Protocolo a diminuir suas transmissões de gases responsáveis de efeito estufa, o Brasil é o quarto maior emitente desses gases contaminadores. Tal situação ocorre especialmente por motivos dos desflorestamentos e queimadas da mata tropical amazônica. É fato que a adustão de combustíveis fósseis nas áreas urbanas, além de provocar sérias dificuldades de saúde, também aumentam a situação negativa da elevação da temperatura global. (GREENPEACE, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa propiciou a compreensão de diversos fatores que atingem o meio ambiente e que infelizmente, ainda há muito o que se fazer para conscientizar a sociedade sobre a preservação dos recursos naturais essenciais, por meio de um desenvolvimento sustentável organizado e direcionado por profissionais que estudam as melhores estratégias a ser utilizadas e mantidas pela população.

Não se trata apenas da destruição da fauna e da flora mundial, nas quais espécies são extintas, e a vegetação, que é responsável por filtrar a poluição da atmosfera, está cada vez mais devastada em todo o planeta, principalmente no Brasil.

Neste estudo foram abordados a importância da educação ambiental, características da sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável, ambos de suma importância na atualidade, pois, um complementa o outro, sendo preciso conhecer e aprender para colocar em práticas as ações necessárias para diminuir o impacto de destruição do meio ambiente.

Outro aspecto abordado que é de suma importância e, de caráter internacional, é a criação de protocolos para que os países diminuam a emissão de gases na atmosfera, responsáveis pelas alterações climáticas dos últimos tempos que tem aumentado o efeito estufa em todo o planeta. O protocolo de Kyoto é um tratado internacional com compromissos mais rígidos para a redução da emissão dos gases que produzem o efeito estufa, os quais são a causa do atual aquecimento global. Assim, os países se comprometem a diminuir a emissão de gases lançados na atmosfera.

Vale ressaltar que a sociedade também é responsável por preservar o meio ambiente mudando atitudes diárias como: a reciclagem, utilizar a coleta seletiva, respeitar os animais deixando-os em seu habitat natural, preservar nascentes e vegetação nativa, entre outros. São comportamentos que fazem a diferença para a preservação e manutenção do meio ambiente.

Sendo assim, espera-se que este breve estudo possa auxiliar o entendimento da preservação do meio ambiente e as atitudes que todos devem ter para que a situação do planeta seja reversível a partir de comportamentos apreendidos na escola e em casa e, estes, passados adiante para toda sociedade por meio de cartilhas, sites especializados, documentários entre outros. O importante é que cada um

faça a sua parte.

REFERENCIAS

ARAIA, E. Não há planeta para tanto lixo. Revista Planeta, SP, n. 471, p. 9-11, dez. 2011.

ARRIAGA, R. N. A Política Ambiental Brasileira e Gaúcha: evolução, aspectos legais e seus instrumentos. Trabalho de Conclusão de curso apresentado com requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Economia e Meio Ambiente com Ênfase em Negócios Ambientais pelo Departamento de Economia Rural e Extensão do Setor de Ciências Agrárias da Universidade do Paraná. Curitiba: 2011.

BRASIL Constituição da República do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). Brasília: Congresso Nacional, 1981.

BRASIL Lei no 9.795 de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Brasília: Congresso Nacional, 1999.

CAVALCANTI, Clóvis. "Desenvolvimento sustentável e gestão dos recursos naturais: referências conceptuais e de política". In: Programa de Comunicação Ambiental, CST. Educação, ambiente e sociedade. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2004.

FERREIRA, A. B. H. Dicionário da Língua Portuguesa. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2005. 334 p.

GUATTARI, F. As três ecologias. Campinas: Papirus, 1990.

GREENPEACE. Mudanças do clima, mudanças de vida: como o aquecimento global já afeta o Brasil. Greenpeace Brasil, 2006.

MERICO, Luiz Fernando Krieger. Introdução à economia ecológica. Blumenau: Ed. Da FURB, 1996.

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. O mito do desenvolvimento sustentável: Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

ODUN, Eugene. Ecologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

PARENTE, K. M. R.; DIAS, S. N. (coord.). Revista dos mestrandos em direito econômico da UFBA, n° 5 (jan. 1996/dez. 1997). Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1997.

SERRES, M. O contrato natural. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VEIGA, José Eli da. Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS

CRISTINA DE CASTRO ARAÚJO

RESUMO

A criança constrói sua cultura lúdica no ato de brincar, de perceber e lidar com a realidade a sua volta. Enquanto brinca, a criança se transforma em atores, pois se sentem livres para expressar sua imaginação e criatividade de forma espontânea sem a preocupação do julgamento alheio. Na atividade lúdica a criança insere as ações e os objetos reais, caracteriza, assim, a natureza de transição da atividade da brincadeira, pois opera novos significados a cada ação. Este trabalho tem como objetivo, compreender a importância do lúdico nas ati-

vidades desenvolvidas no ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem, e, descrever como os jogos e as brincadeiras podem auxiliar no desenvolvimento e apreensão do conhecimento. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, pesquisada em livros e sites especializados em artigos acadêmicos. Desta forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o entendimento dos profissionais da educação que atuam com crianças nas séries iniciais, da relevância de inclusão de atividades lúdicas em seu planejamento como uma ferramenta a mais na construção do conhecimento

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo; Brincadeira; Jogos; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Os termos, brincadeira, jogo e brinquedo são termos utilizados no cotidiano escolar com a definição de lúdico. É no espaço escolar que os questionamentos no que se refere a possibilidades de utilização dessas atividades como metodologia, associada a construção do conhecimento, aponta principalmente no que tange ao ensino e à aprendizagem.

O lúdico propriamente dito, é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca. Para compreendermos essa afirmação, torna-se necessário pensar que a tomada de posse de um brinquedo, por si, não determina o lúdico, mas sua ação.

Criou-se uma convenção sobre o pensar as atividades lúdicas (jogo, brincadeira, brinquedo) como necessidade, direito e privilégio exclusivo das crianças e comumente, este termo é associado ao prazer e a satisfação gratuitos. Porém, em estudos e pesquisas mais recentes, foi constatado sua importância para o desenvolvimento de múltiplas capacidades do ser humano, inclusive de suas responsabilidades diante da sociedade na qual está inserido.

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância do lúdico nas atividades desenvolvidas no ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem, bem como descrever como os jogos e as brincadeiras podem auxiliar no desenvolvimento e apreensão do conhecimento.

Nesta pesquisa serão abordados os seguintes temas: Vygotsky e sua teoria sócio-histórica, jogos, brincadeiras e brinquedos, a utilização do lúdico como metodologia da educação e a importância do lúdico no contexto social.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, pesquisada em livros e sites especializados em artigos acadêmicos.

Desta forma, espera-se que este breve estudo possa auxiliar os profissionais da educação a incluir em seus planejamentos, atividades lúdicas como uma ferramenta a mais na construção do conhecimento.

VYGOTSKY E SUA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Com o objetivo de os educadores estar aprimorando o trabalho com o lúdico em sala de aula, é importante entender como ocorre a conexão do indivíduo com o meio em que está incluso. A criança evoluirá melhor e com mais efeito suas ligações sociais no futuro se for concedido a ela a chance de experienciar ações lúdicas no decorrer da infância. Brincando, a criança vai absorvendo as normas de conduta social sem identificar.

Os pensamentos de Vygotsky e seus adeptos a respeito das brincadeiras são muito relevantes para entendermos o método de progresso da criança. Para ele, a evolução humana ocorre na relação do homem com o ambiente no qual habita, acarretando transformações ao indivíduo. À proporção que o homem altera esse ambiente por meio de suas atitudes futuras, crê, também, que todas as referências que o sujeito recebe não são completamente ab-

sorvidas, mas acolhidas pelos indivíduos que se relacionam com ele. Essas notícias obtidas, sempre são repletas de conceitos social e histórico e serão reformulados pelo indivíduo, segundo as particularidades de cada um.

Isso indica como ocorre a conexão entre o progresso e a aprendizagem. Nesse sentido, ele entende que o grau evolutivo de uma criança não acontece de maneira restrita, simplesmente com seu nível de atuação real. É necessário analisar esse nível a contar do que a criança é capaz de fazer e evoluir com auxílio e cooperação de outro indivíduo, sejam eles colegas ou pessoas mais habilitadas. Essa análise do progresso da criança é determinada por Vygotsky como grau de progresso potencial. Assim, são dinâmicas que a criança só pode desempenhar através do auxílio de outrem.

Entre o grau de progresso real e o potencial, Vygotsky definiu o conceito de desenvolvimento proximal. É a distância entre um e outro. Uma dinâmica em que ela só realiza com o auxílio de outro, mas a começar do modo de maturação poderá realizar sozinha. Essa conceituação debate uma nova forma de idealizar as técnicas educativas, que precisarão desejar a evolução daquilo que ainda não pode realizar e que está na zona de desenvolvimento proximal.

Essa perspectiva educacional, segundo o conceito de Vygotsky, estabelece o papel do educador no progresso da criança, oferecendo a ela orientações, indicações que incentive o grau de desenvolvimento proximal, com a finalidade de que progrida nas suas funções mentais, tornando-se apto a solucionar situações mais complicadas. Desta maneira, a criança vai evoluindo no seu método de desenvolvimento.

Para o autor, o jogo abrange uma circunstância fictícia que a criança cria, sendo a brincadeira nesse universo infantil a criatividade em ação. Justifica, também, que não há tarefa lúdica sem que as normas se encontrem presentes. No momento em que se possui uma circunstância fictícia, que se concebe como brinquedo, instintivamente as normas estão inclusas, embora que essas não surjam de forma evidente e não sejam normas padronizadas.

Vygotsky crê que o lúdico é essencial para o progresso da cognição infantil, e as circunstâncias que a criança idealiza colabora para expandir o pensamento subjetivo, segundo noções dadas à criança pelo objeto e ação. Elkonin, seguidor de Vygotsky apud Friedmann expõe que:

A brincadeira e o jogo evoluem de uma situação inicial, em que o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente para uma situação em que se torna explícita e a situação imaginária e o papel latentes. Essa é a principal mudança no brincar durante seu desenvolvimento." (ELKONIN apud FRIEDMANN, 2006, p.34-35).

Isso demonstra que ao brincar a criança começa a experienciar esse universo fictício, importando as normas postas por ela no desenrolar da brincadeira. Na visão Leontiev, outro seguidor de Vygotsky, o propósito do jogo e da brincadeira não é o seu efeito, mas sim o método de como essa brincadeira ocorre. A maneira, segundo ele, para uma criança compreender mais a realidade é por meio da ação de brincar, por isso, o lúdico nessa fase de evolução mental de uma criança se torna imprescindível. Para esse mesmo autor, a criança ao brincar, faz uma análise de suas aptidões, capacidades e evoluções que deve ter em analogia com as de outras crianças. Então, é uma maneira dela principiar a classificar as suas próprias atitudes.

Segundo Vygotsky, brincando a criança não está somente otimizando uma ação figurativa, mas, está ao mesmo tempo obedecendo normas de comportamento. Desta forma, quando duas crianças brincam de "mamãe e filinha" não se relacionam como colegas, mas como "mãe e filha" e aí estão desempenhando

práticas sociais do que sabem desses papéis, portanto, seguindo normas de comportamentos. Nessas brincadeiras, as crianças estão internalizando, no falar do autor, conteúdos culturais que só são observados quando a criança brinca. De acordo com Vygotsky (1988, 1987, 1982) apud Kishimoto (2006):

Os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores." (Vygotsky, 1988, 1987, 1982 apud KISHIMOTO, 2006, p.32-33).

Desta forma, a brincadeira não é somente uma ação que dá prazer e executada apenas para contentar projetos e carências da criança, mas sim uma atividade que auxilia no progresso de todas as habilidades que a criança deverá desempenhar no futuro. Colabora para o progresso do sujeito como ser histórico e social.

JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDO

É relevante entender a definição real de jogos, brincadeira e brinquedo, pois são tópicos essenciais para o prosseguimento de ações lúdicas em sala de aula. Portanto, é importante expor a descrição de brinquedo, para que o educador durante as intervenções lúdicas disponibilize o brinquedo conforme a sua faixa etária. Compreender os tipos de brincadeiras e as aptidões que o jogo propicia à criança, também é essencial para o assunto em estudo.

O professor necessita apreender a concepção de brinquedo, sua função em cada etapa do progresso da criança, bem como sua relevância nas ações em sala de aula. O brinquedo é objeto essencial no ato de brincar. Oferecer brinquedos no ambiente de sala de aula é disponibilizar oportunidades à criança para enriquecer todas as suas habilidades.

O brinquedo por ser o instrumento usado na brincadeira pela criança revela uma conexão de intimidade, pois cada criança pode utilizá-lo segundo seu desejo ou necessidade. O brinquedo indica uma ambiguidade quanto a sua utilização. Isso simboliza que não tem normas singulares que determinem o que a criança poderá fazer com aquele brinquedo. Conforme Kishimoto (2006, p.18) existe no brinquedo "a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização".

Além de ser útil à brincadeira, o brinquedo é um instrumento que transporta significações, pois cada cultura deve criar seus próprios brinquedos e vão sendo transmitidos de geração em geração, possui seus valores culturais, como relata Kishimoto:

"...o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrônicos, naves espaciais, bonecos e robôs. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas." (KISHIMOTO, 2006, p.18).

Os brinquedos da atualidade são representações dos objetos do mundo adulto, só que em miniatura. Segundo o progresso da sociedade, os brinquedos também se transformam. Assim, o brinquedo quando criado não é uma simples cópia de um utensílio, contudo é repleto de conceitos em conformidade com a comunidade que o gera. Sendo assim, cada cultura elabora a criação de seus brinquedos, caracterizando seus valores culturais.

Por meio do brinquedo, o fantasioso

infantil é demasiadamente incentivado, pois permite à criança a manifestação de imagens, lembrando conceitos da realidade. É um instrumento que possibilita a criança manifestar suas emoções e a sua maneira de invenção, pois vai com ele gerar brincadeiras. O brinquedo é mecanismo essencial na ação de brincar, porque com ele a criança arquiteta sua brincadeira.

Os brinquedos têm funcionalidades relevantes na vida das crianças, já que são aptos a ampliar uma incorporação entre elas; incentivam o exercício da criatividade e da imaginação, da sensibilidade auditiva e visual, aprimorando a disposição motora. O brinquedo é a parte imprescindível da brincadeira, sem ele o brincar não progride. A criança é estimulada a brincar se tem um incentivo, um instrumento que a faz gerar um tipo de brincadeira. Esses utensílios podem ser quaisquer objetos, se ele for fundamento para uma atividade, transforma-se para a criança um brinquedo. O que pode simbolizar para o adulto um simples instrumento sem nenhum valor é visto pela criança como alguma coisa de grande relevância nas suas brincadeiras.

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Considerando-se que o jogo é grandemente adaptável às práticas lúdicas a começar disto, é que o lúdico tem ampla ação diante do progresso cognitivo, e psicomotor das crianças, a escola tem por responsabilidade se apresentar como uma parceira desta estrutura educacional, de modo a disponibilizar aos estudantes o lúdico como atividade educativa.

Maluf (2009) esclarece que:

É rara a escola que investe nesse aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até o recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições." (MALUF, 2009, p.28).

A instituição escolar não tem conceituado o lúdico com a merecida relevância a que se deve. O que se constata é que a ação de brincar não é classificada como um meio eficiente de ensinar. Observa-se com análise de pesquisas e estudos é que muitas unidades escolares têm encarado a utilização de brincadeiras como um ingênuo passatempo. Tanto é precisa essa afirmação, que há a formação do conteúdo de que o momento para as atividades lúdicas, por intermédio de jogos e práticas que abrange o brincar, ocorre durante os estágios de descanso ou como compensação para a execução, com sucesso, de uma prática complexa.

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. [...] Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" – e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle." (FORTUNA, 2000, p.3).

A escola, como instituição educativa tem a incumbência de possibilitar que essa atividade lúdica de fato ocorra, pois é uma propositura metodológica que coopera para uma vida mais agradável e expressiva. Por meio do lúdico, a escola incentiva à criança a uma melhor conexão com o seu cenário social. Conforme Maluf (2009, p.17): "Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica".

O brincar é parte da experiência da criança, é uma maneira dela se relacionar com o universo de maneira dinâmica e saudável. As práticas lúdicas precisam ser incluídas na dinâmica escolar, pois é por intermédio da brincadeira que a criança nos revela toda à sua maneira de comunicação, linguagem, sentimentos, emoções. Além do que, é uma forma da criança entender melhor a realidade em que vive.

Segundo Maluf, a criança brincando se ajusta para que a aprendizagem ocorra de maneira saudável e agradável. Coopera para que se transforme num adulto mais harmonioso, tanto física quanto emocionalmente. Assim, poderá encarar as dificuldades do dia a dia com mais acessibilidade e entendimento. Segundo Bettelheim (1988) apud Maluf (2009, p.19) "brincar é muito importante: enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento".

Sendo assim, o progresso de práticas lúdicas se torna uma das formas mais eficientes de abranger o estudante e fazê-lo aprender. Assimilar com prazer é imprescindível, porque propicia uma manutenção criativa, de independência e efetividade. É uma maneira de conhecer-se, amplificando habilidades relevantes como atenção, memória, criatividade e inclusão social.

Para Santos (1997):

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz agressividade, integra na sociedade e constrói seu próprio conhecimento." (SANTOS, 1997, p.20).

Assim sendo, a magnitude que as práticas lúdicas têm para o progresso cognitivo, sensível e psicomotor das crianças, a instituição escolar deve ser uma grande parceira no objetivo de disponibilizar aos alunos uma atividade educativa focada para a investigação do lúdico.

Sabe-se que algumas escolas não outorgam o merecido valor para o ato de brincar. Muitas julgam o momento lúdico como uma diversão. Por isso, que se elaboram situações para que a brincadeira ocorra: no recreio, ou em momentos de relaxamento ou, ainda, como remuneração por uma atividade desempenhada. Sendo assim, a atividade lúdica fica em segundo plano.

Conforme afirma Maluf (2009):

É rara a escola que investe nesse aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até o recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições. (MALUF, 2009, p.28).

Desta forma, os docentes necessitam adotar outra conduta diante do lúdico e compreender que ele deve ser um aliado seu no encargo de dirigir a aprendizagem. É necessário compreender que o método educativo não se restringe à transmissão de informações.

A pesquisadora Tânia Ramos Fortuna, relata o fato de a escola na maioria das vezes desassociar o brincar em associação às dinâmicas escolares. Defende, ainda, que nas classes de Ensino Fundamental as brincadeiras conduzem-se a sumir do contexto escolar. Em suas palavras:

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógica predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. [...] Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" – e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são

abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle." (FORTUNA, 2000, p.3).

Alguns educadores declaram que a precípua função da escola é a de difundir matérias, contudo, acredita-se que essas referências precisam ser muito bem disseminadas se o estudante for guiado por uma atividade lúdica. É necessário desmistificar que o lúdico seja uma recreação. A temática deve ser ensinada de uma maneira lúdica e impede de as aulas incidirem na monotonia e tornarem-se exaustivas. Nesse sentido, o lúdico potencializa o currículo.

Para que a atividade lúdica se torne real no cenário da escola de maneira suficiente, é essencial que o educador tenha transparência e entendimento do conceito e da relevância dos exercícios lúdicos para as crianças, a fim de que consigam incluir as brincadeiras em suas aulas.

Santos (1997) faz algumas ponderações relevantes a respeito do lúdico no espaço da sala de aula. Indica que um dos motivos que produz essa lacuna do lúdico nas instituições escolar pode não ser responsabilidade do profissional da educação. Contudo, o lapso pode achar-se na formação do educador, pois não foram capacitados. Os debates em torno da atividade lúdica em sala de aula não fazem parte de sua qualificação. Tudo que não se experiência não se utiliza com segurança. É necessário que o educador passe por experiências pessoais para que consiga empregar o lúdico na sua atividade pedagógica.

Muitas são as pesquisas em torno da necessidade de agregar o lúdico no ambiente escolar, contudo, é preciso torná-lo efetivo na grande maioria das instituições escolar brasileiras e fazer dessas pesquisas, execução palpável entre os muros das escolas. Assim afirma Friedmann (2006):

> ...o brincar precisa materializar-se, sair do âmbito mental, cognitivo, para o corporal, sensorial, perceptual; ou seja, deixar de ser pura reflexão para ser vivenciado. O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos, para ser resgatado na pele de cada brincante, no seu cotidiano." (FRIEDMANN, 2006, p.122).

Muito embora, alguns dos cursos de formação não concorram muito no intuito de capacitar o educador para a atividade lúdica, este precisará estar sempre aberto a procurar vias para a junção desse exercício em sala de aula, caracterizando-se como elemento chave na materialidade do lúdico no cenário educacional.

O educador necessita em primeiro lugar gostar do momento lúdico, sentir prazer em brincar, pois do contrário, não será capaz de conferir a importância que as brincadeiras possuem na vida das crianças. Desenvolver o lúdico em sala de aula, é possibilitar a criança o progresso de suas capacidades e suas competências para que se transforme num adulto feliz. Segundo Maluf (2009, p.30) "O brincar..., deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula. A brincadeira e o jogo precisam vir à escola." Desta maneira, a criança vai produzindo sua identidade no vínculo com o meio em que vive durante as práticas lúdicas.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO CONTEXTO SOCIAL

Na infância, é por meio dos primeiros brinquedos, das conversas iniciais e do convívio, se faz presente o fantasioso e dessa maneira a experiência das relações da criança é incentivada e isso acontece como uma maneira de equilíbrio com o ambiente em que ela vive e das pessoas que a rodeiam. Já nessa etapa, a criança entra nas pré-escolas e logo depois nas escolas, e nessa circunstância está incluso um dos grandes estimuladores do aprendizado in-

fantil: o educador.

Segundo Barros (2006, p.52) “Logo, podemos dizer que brincar é uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento”.

De acordo com Carneiro (2012, p.95) “Qualquer tipo de jogo que seja desenvolvido na escola é importante, porém o que mais interessa é o “jogo didático”, isto é, aquele usado com a finalidade de trabalhar determinado conteúdo”.

Contudo, com o decorrer do tempo e modernização, diversas maneiras de se elaborar e conquistar conhecimento foram incluídas no meio social da criança e transpor os contratempos. Esses elementos produzem um conhecimento variado e ao mesmo tempo se torna executor pela indiferença da criança, pois desde muito antes ela se vê incluída em um cenário social em que tudo é encaminhado e proveniente dos meios de telecomunicação, marketing e meios televisivos. Por meio destes, a criança enxerga outros conceitos lúdicos, onde as brincadeiras são pouco incentivadas e algumas frações do gênero intrínseco ao ser humano como a criatividade termina não sendo esmiuçado.

Segundo Carneiro (2012, p.1) “Brincar era acima de tudo predomínio da colaboração sobre a competição e o individualismo. As atividades grupais permitiam que as relações se concretizassem e se ampliassem, deixando pouco espaço para o isolamento”.

O distanciamento dos jogos e brincadeiras tem complicado os conceitos de aprendizagem e socialização da maior parte das crianças. Esse brincar é apontado como uma maneira de propagar a criança uma brincadeira que seja natural e próprio a sua existência e que dessa maneira lhe proporcione satisfação e como resultado produza alguma maneira de aprendizado.

Segundo Silva (2004):

Podemos entender como recursos lúdicos todos os materiais pertencentes ao cotidiano da criança, que esteja inserido em seu meio social e, onde os utilizando, ela seja capaz de construir ideias, pensamentos, obter raciocínios lógicos, chegar à resolução de problemas, enfim de descobrir e querer transformar sua realidade. (SILVA, 2004, p.31).

Assim sendo, é oportuno aceitar e identificar a presença do lúdico nas modernas tecnologias das quais se utilizam para gerar o progresso da criança que na visão de muitos professores necessitam fazer parte da rotina, não ficar esquecidos, já que não é profícuo para sua evolução de forma progressiva e positiva.

As transformações ocorridas neste último século em grande parte das sociedades contemporâneas, produto das mudanças sociais e econômicas, influenciaram na maneira na maneira de vida das diferentes populações e, evidentemente, as atividades lúdicas. O consumo, o isolamento e a falta de espaços, entre outras coisas, têm mostrado que o brincar vem sofrendo transformações e em alguns lugares até desaparecendo. (CARNEIRO, 2012, p.2).

É sabido que, ao se tratar do uso dos meios lúdicos é necessário se importar em incentivar na criança a imaginação, a naturalidade e um senso crítico apurado.

Contudo, ao se parar para analisar o atual cenário cultural em que a criança nasce e se inclui durante a sua vida, fica mais complicado descobrir o papel do lúdico e de que maneira ele deve cooperar para a evolução do aluno. Atualmente, muitas crianças não compreendem o real motivo e muitas vezes não têm gosto e desejo para brincar e elaborar exercícios lúdicos. Em outras palavras, o cenário cultural em que a criança se encontra incluída atualmente, tem levado ao desinteresse de conhecer e desenvolver dinâmicas lúdicas, e a grande razão é como estimular nesses es-

tudantes a vontade. Segundo a visão de Barros (2006):

Devido as grandes transformações que estão ocorrendo na sociedade, faz-se necessário pensar num perfil profissional capaz de atender às necessidades do aluno do terceiro milênio. Deve-se, portanto, buscar a formação de um sujeito extremamente ativo, dinâmico, curioso e construtor do conhecimento. Para acompanhar essa formação, faz-se necessário um educador qualificado, que apresente propostas pedagógicas inovadoras e desafiantes, comprometido com sua práxis para que junto com seus alunos possam construir novos conhecimentos. (BARROS, 2006, p.4).

As escolas ainda confiam que a melhor maneira de usar um artificio pedagógico proativo que ateste resultados eficientes na educação, é por meio do lúdico, mesmo que isso venha a requerer intensa organização e zelo para que a aplicação seja bem executada. Muitas escolas creem que é por meio do lúdico que o docente pode gerar dinâmicas que sejam prazerosas e que ensine os estudantes a diferenciar valores éticos e morais, formando cidadãos conscienciosos das suas obrigações e de suas incumbências, e ao mesmo tempo, promover ações que sejam inventivas. Conceito este, exposto por Barros (2006):

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço num contexto educacional significativo. Brincar é uma coisa agradável. Traz-nos sensações agradáveis, prazerosas e sua utilização em determinados trabalhos pedagógico possibilitam por meio de procedimento metodológicos a produção de um conhecimento. (BARROS, 2006, p.2).

Por meio do lúdico, do jogo que o sujeito está jogando, da engenhosidade, da naturalidade que se pode produzir um conhecimento sem que ocorra a exigência inflexível dos métodos de educação. Por meio do jogo, como tópico lúdico ocorre o surgimento da imaginação, a sociabilidade e as inteligências múltiplas; melhorar a convivência entre os alunos; obter novas capacidades; respeitar essas normas e promover a autoconfiança e a concentração.

A ação de brincar é um direito afirmado na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1979), a qual declara no artigo 7º: "A criança deve ter todas as possibilidades de se entregar a jogos e atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o exercício deste direito", assentido no artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança. Desta forma, consegue-se observar que além de ser uma dinâmica com condições de acrescer valor à criança, sendo também, um direito pactuado e positivado na metodologia.

Contudo, essa concepção legal é uma mera confirmação do que a criança tem confiança de que é inerente a sua existência, pois a criança desconhece que o se brincar é de direito, só o faz. A criança brinca e não determina propósito legal para isso, para ela essa é somente uma forma de se divertir, contudo, ela produz e adquiri vários objetivos na sua ação de brincar, na sua criatividade e no seu interior mesmo que sem entender.

Para Barros (2006, p.57) "Uma das maneiras de se trabalhar o desenvolvimento da criatividade é a utilização de jogos e brincadeiras, exaltando os aspectos lúdicos que podem estar presentes nessas atividades".

É fácil perceber que o jogo e a brincadeira estão absolutamente relacionados com o universo do jogo e a forma como ambos devem ser incluídos na vida da criança é de extrema relevância para o seu progresso. No entanto, nem sempre os jogos e as brincadeiras possuíram a importância que tem na atualidade, anteriormente o jogo e a brincadeira reservada às crianças era algo que tinha somente o intuito de diverti-la. Contudo, essa verdade começou a modificar quando a criança obteve a chance de ficar em conexão com a verdade

escolar e dessa conexão foi aconselhado gradualmente uma comprovação de cada matéria e questões relativa à conduta e maneiras de anuência da criança.

O jogo é provavelmente a maneira mais nítida de integração do lúdico ao universo infantil na fase do primeiro período do ensino fundamental. Os jogos, além de serem dinâmicas usadas para objetivos educacionais, também o são para difundir ao estudante, conceitos como perder, ganhar, respeitar o próximo etc.

Assim, Carneiro (2012), define o jogo:

O ato de jogar é, em essência, movimento, porque supõe uma ação, uma dinâmica própria, durante a qual o jogador apresenta mudanças quantitativas em relação ao seu comportamento, aos seus sentimentos, à sua aprendizagem ou à sua forma de expressão. Assim quando oferecemos a uma classe a possibilidade de jogar, os comportamentos de alegria, seriedade, criação, liberdade poderão aparecer simultaneamente (CARNEIRO, 2012, p.101).

Já a ação de brincar é um conceito inerente ao jogo e aos outros exercícios, contudo, quando se menciona o brincar muitos indivíduos e algumas crianças aludem o vocábulo a infantilidade, às séries iniciais ou algo do tipo.

Segundo Barros (2006):

O brincar é uma necessidade básica, assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação, o brincar ajuda o aluno no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, por suas atividades lúdicas, o aluno forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça a habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. (BARROS, 2006, p.56).

Buscar integrar essas dinâmicas a rotina dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, teoricamente pode ser uma atividade complexa, mas é relevante evidenciar que mesmo com toda a tecnologia, facilidade, diversão a criança nunca deixa de ser criança, sendo que ela é apta a entender que brincar é prazeroso, é produtivo, é viável, e deve ser realizado de diferentes maneiras.

A disparidade provavelmente seja o ponto mais complicado e ao mesmo tempo o instrumento de ligação e que eventualmente possa aguçar a curiosidade nos estudantes. Os jogos, a introdução de atividades e técnicas lúdicas durante as aulas é capaz de agregar todas as particularidades que uma criança precisa para o seu progresso.

Sendo assim, observa-se que é absolutamente viável integrar e fazer com que as crianças gostem, se alegrem, aprenda e sinta bem-estar em brincar e jogar. É importante saber adaptar às maneiras que isso pode ocorrer no meio em que a criança está incluída.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A realização deste trabalho propiciou a compreensão de como o lúdico já está presente em nosso cotidiano escolar e o quanto auxilia as crianças no entendimento de diversas atividades que não seria possível utilizando apenas os métodos convencionais.

O primeiro tópico traz o pensamento de Vygotsky e seus seguidores a respeito das brincadeiras demonstrando sua relevância no entendimento do método de progresso da criança. Para ele a evolução humana ocorre na relação do meio com o qual habita, acarretando as transformações do indivíduo. Ele acredita que o lúdico é essencial para o progresso da cognição infantil e as circunstâncias que a criança idealiza e elabora.

No tópico, jogos, brincadeiras e brinquedos, foi citado a funcionalidade dos brin-

quedos na vida das crianças, pois ampliam sua criatividade e imaginação, sensibilidade auditiva e visual. O brinquedo é parte fundamental da brincadeira, sem ele o brincar não progride.

Como metodologia na educação, o texto traz a importância da escola como instituição educativa, tem a responsabilidade de possibilitar que as atividades lúdicas ocorram, pois, trata-se de uma proposta metodológica que avança para uma vida mais agradável e expressiva. O brincar é parte da experiência, por meio das brincadeiras as crianças expressam à sua maneira de comunicação, linguagem, sentimento e emoções.

A importância do lúdico no contexto social aborda a falta de interesse das crianças por atividades lúdicas devido ao contexto cultural que estão inseridas. A presenças da tecnologia em casa e nas escolas, acabam por distanciar as crianças dessas atividades, das quais em sua grande maioria exercita não só o corpo, mas também a mente.

Desta forma, este trabalho trouxe algumas características sobre a presença das atividades lúdicas no cotidiano escolar, com o foco voltado para as séries iniciais.

Espera-se ter dado uma pequena contribuição para os professores dinamizar suas aulas com atividades lúdicas prazerosas, nas quais as crianças possam expressar livremente sua imaginação e criatividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Sorriso da Linguagem: brincadeira e jogos para o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Edições Loyola 2009.

BARROS, Paulo Cesar de. A prática pedagógica do professor de educação física e a inserção do lúdico como um meio de aprendizagem. 2006. 127 folhas. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade do Paraná. Curitiba 2006.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. O brincar hoje: da colaboração ao individualismo. Simpósio Internacional da OMEP. Campo Grande, julho de 2012.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? Disponível em: http:// brincarbrincando.pbworks.com Acesso em: 10 fev. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO Tijuko M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

SANTOS, Santa Marli Pires (Org). O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Maria Helena. A contribuição do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil. 2004. 56 folhas. Monografia de Especialização em Psicomotricidade. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2004.

RECREIO, UMA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA

DAISY ARAÚJO LACERDA

RESUMO

O presente artigo traz um olhar reflexivo a respeito do recreio; momento este que, possivelmente, está presente nas memórias de todos que um dia passaram pelos bancos escolares. Recreio; tempo e espaço mais do que propício para as interações e vivências; tão aguardado por crianças e jovens, alguns até diriam ser este o "recheio do bolo"; o que de melhor se tem na escola. Contudo, é sabido que a cada dia os intervalos nas escolas de Ensino Fundamental I têm se transformado em verdadeiros campos de batalha com muitas discussões, brigas e bullying.

PALAVRAS-CHAVE: Recreio; Crianças; Interações.

INTRODUÇÃO

O recreio é o tempo e o espaço onde, de modo mais livre e ativo, ocorrem as brincadeiras, interações e o protagonismo infantil. É o momento em que as crianças decidem como e do que brincar organizando seus espaços e tempos. Assim, apesar de espontâneo, livre e dinâmico o recreio é uma oportunidade ímpar tanto para a escola como e principalmente para a criança; pois enquanto brinca ela se abre para inúmeras possibilidades de aprendizagens que vão para além dos bancos escolares através de suas vivências, trocas de experiências, apropriação da cultura, compartilhamento saudável e respeitoso dos espaços, brinquedos, ideias, sentimentos, ações...

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar.... Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida. Imma Marín e Silvia Penón (2003 – 2004, p. 30).

Dessa forma, a escola, de acordo com a concepção de educação presente na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n 9394/96 deve propiciar uma educação integral e articulada com as experiências e saberes das crianças e com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de suas vivências e brincadeiras assegurando práticas educativas integrais, saudáveis, enriquecedoras e garantindo tempos e espaços - inclusive nos horários de intervalos - seguros, prazerosos e brincantes;

Sendo primordial à escola, equipe gestora e comunidade a construção de vínculos capazes de escutar e enxergar a necessidade daquela criança e do seu grupo; uma escola que compreenda a criança como centro do seu planejamento, como sujeito histórico de direitos e que através das interações, das relações e práticas cotidianas construa sua identidade pessoal e coletiva, sem jamais esquecer que essa construção se dá nos espaços de socialização, nas observações e curiosidades que acontecem enquanto experienciam.

Assim, ao organizar os tempos e espaços para os períodos de recreio é primordial se pensar num ambiente organizado e aconchegante tornando o momento do recreio uma experiência rica, prazerosa e desafiadora capaz de favorecer a promoção do desenvolvimento da identidade pessoal e das competências da criança.

Este curto espaço de tempo denominado: recreio/intervalo - que deveria ser um

momento de descontração, interação e alegria, atualmente, em muitas escolas brasileiras é visto por algumas crianças como período para extravasar, por outras como um martírio em que sofrerão bullying; para a equipe escolar como um apagar de incêndio, precisando apartar brigas, agressões despropositadas, gritarias, correria e até acidentes.

Após o recreio, cada aluno retorna para suas respectivas salas, há um falso sentimento de normalidade e tranquilidade, mas, o que muitas vezes ocorre é que levam para a sala de aula os conflitos e discussões iniciadas nos intervalos, assim, após os recreios há o aumento da indisciplina e hiperatividade ocasionando dispersão e consequentemente baixa concentração nas aulas. Além dos problemas já mencionados, geralmente, no dia seguinte, muitos pais, cientes do ocorrido, procuram a escola buscando solução para tanta violência.

Sendo assim, a construção de um recreio que seja de fato recreativo e agradável deve fazer parte dos objetivos a serem alcançados pelas unidades escolares que atuam numa gestão democrática, engajada na formação de um plano de ação que busque recursos e intervenções práticas tendo como meta tornar as relações mais saudáveis, diminuir e/ou sanar as brigas, bullying e agressões.

As instituições escolares devem proporcionar um recreio de qualidade e seguro para os alunos buscando práticas que desenvolva a tolerância e promova a cultura da paz, a fim de tornar as relações mais saudáveis ofertando um ambiente acolhedor e garantidor de descobertas e aprendizagens conforme orientações de documentos educacionais como o Currículo da Cidade, a Base Nacional Comum Curricular e a Declaração e Programa de Ação Sobre uma Cultura de Paz da Assembleia Geral da ONU.

E, visando a construção e o desenvolvimento de um plano de ação dentro da perspectiva de uma gestão democrática que busque a participação e corresponsabilização de todos os atores da comunidade escolar, bem como um melhor aproveitamento dos tempos e espaços a fim de ofertar, durante os intervalos, momentos de boas interações e ricas vivências, num ambiente de convívio saudável; se faz necessário:

a) Possibilitar diálogos e construir parcerias com as famílias, comunidade, alunos, membros da escola, Fundações parceiras e Ongs na busca por soluções para a hora do recreio, para que todos os envolvidos possam avaliar o funcionamento e colaborar com as boas práticas.

b) Mediar os conflitos durante os intervalos de forma a favorecer um ambiente acolher, uma cultura de paz e de aprendizagens através de ações que fortaleçam o sentimento de reflexão, pertencimento e protagonismo dos alunos junto à escola com o apoio e parceria da família.

c) Criar momentos de avaliação das ações implantadas visando a melhoria contínua e assegurando assim a sustentabilidade das ações implantadas.

Dessa forma, para uma busca pela melhoria na qualidade dos intervalos a partir de uma gestão democrática e participativa, é preciso discutir e engajar a todos: comunidade escolar, pais e alunos; promovendo espaços para os debates, sejam nas assembleias, conselhos, grêmios, reuniões de pais, de professores, nas aulas; proporcionando uma pedagogia indagativa ao oferecer tais espaços para falar e ouvir; conforme cita Lima no texto Democratização da escola, participação comunitária e cidadania crítica.

Tendo como base a escuta ativa, a troca de ideias e o engajamento visando a colaboração de todos os envolvidos no processo; principalmente dos discentes, se faz necessário, um plano de ação bem arquitetado com listas e objetivos definidos e acordados em conjunto

a serem cumpridos, discutidos e revisitados ao longo do processo.

Com isso, o planejamento e a otimização dos espaços físicos da escola também são primordiais; como o uso do pátio, dos corredores, da biblioteca, da sala de recursos tecnológicos, das quadras esportivas, dentre outros espaços e recursos disponíveis durante o intervalo como:

- Aumento da quantidade de intervalos com o objetivo de diminuir filas e o tempo de espera para receber o alimento.
- Adequação dos horários dos funcionários, ATEs (Auxiliar Técnico de Educação) para que os mesmos possam auxiliar nos horários dos recreios.
- Formação continuada e orientação em horários de PEA (Projeto Especial de Ação) para que os ATEs possam dirigir os recreios auxiliando os alunos e a equipe de colaboradores.
- Convidar alunos do Ensino Fundamental II que já estão na escola realizando outros projetos ou demais estudantes da escola (do contraturno) e que tenham interesse em contribuir, auxiliando nos horários dos intervalos, direcionando e dando apoio na realização das atividades propostas.
- Convidar pais e comunidade para participarem nos horários de recreio com o objetivo de aproximar escola e comunidade, além de possibilitar a troca de experiências e o auxílio no desenvolvimento e orientação dos recreios dirigidos.
- Convidar Fundações e/ou Ongs (já parceiras da escola em outros projetos) para contribuir nos recreios dirigidos com a disponibilização de recursos humanos: monitores para desenvolverem jogos e brincadeiras com as crianças e/ou recursos materiais como jogos de tabuleiro, jogos de construção, blocos lógicos, bambolês, cordas, bolas, cestas de basquete...
- Convidar Postos de Saúde para realizar orientações a respeito de higiene pessoal; como por exemplo: a maneira correta de lavar as mãos; escovação...
- Proporcionar momentos de interação e ludicidade durante o recreio através de brincadeiras dirigidas e livres, a serem decididos pelos próprios alunos.
- Disponibilizar jogos de tabuleiro que poderão ser utilizados nos corredores durante os intervalos.
- Propor a montagem de cantinhos para brincadeiras diversas, tais como, bater figurinhas, basquete compartilhado, amarelinha pintada no chão, jogos de tabuleiro pintados nos bancos ou mesas, pula corda, entre outros, enquanto a biblioteca, o laboratório de informática e outras salas disponíveis podem ser utilizadas para leituras, oficinas, pinturas etc.
- Propor a utilização e apropriação de espaços da unidade escolar como pomar, horta, quadra de futsal, quadra comum e quadra de futebol sintético para elaboração de projetos, brincadeiras dirigidas e jogos cooperativos.
- Elaboração de cronogramas para construção de um rodízio para que ao longo do ano letivo os espaços possam ser apreciados por todas as crianças.
- Elaboração de cronogramas para a construção de um quadro de funcionários que precisarão estar presentes nos espaços auxiliando, monitorando e organizando, uma vez que os demais envolvidos (voluntários, Ongs, famílias e alunos do contraturno serão apoio; não possuem vínculo empregatício); assim serão os funcionários da unidade escolar os responsáveis pelas intervenções entre os alunos voluntários, pais, comunidade, Fundações, Ongs e as crianças.

Ao se pensar e organizar um cronograma semanal e mensal das atividades e locais disponíveis para o recreio dirigido, algumas

atividades e locais podem ser modificados de acordo com a disponibilidade dos espaços que a unidade escolar dispuser, por exemplo, escolas presentes em CEUs (Centro de Educação Unificada) possuem uma maior quantidade de espaços, o que possibilita ao aluno conhecer e se apropriar enriquecendo suas vivências.

Os espaços pensados para a utilização durante os recreios dirigidos:

- Teatro
- Quadra de futebol sintético
- Quadra de futsal coberta
- Quadra comum
- Pomar/horta
- Parque
- Laboratório de Informática
- Sala de leitura
- Brinquedoteca
- Biblioteca
- Pátio e corredor

A elaboração de um cronograma de recreio dirigido deve ser muito bem planejada, flexível e adaptável, podendo ser modificada a cada nova ideia levantada durante as reuniões com os alunos, famílias, parcerias e comunidade escolar. Assim como as atividades sugeridas poderão ser substituidas, melhoradas e adaptadas de acordo com as necessidades dos discentes e dos problemas que forem surgindo no decorrer do percurso.

Para a consecução do plano de ação de um recreio dirigido com qualidade para as crianças, se faz necessário, envolvimento de toda a comunidade escolar, plano de ação e organização dos recursos humanos e financeiros como:

- Adequação do quadro de funcionários; ATEs (auxiliar técnico de educação) para que estejam presentes nos momentos dos intervalos.

- Colaboração e envolvimento de Ongs e/ou Fundações; dos alunos do Ensino Fundamental II (contraturno), de pais e comunidade no auxílio ao desenvolvimento das atividades dirigidas nos recreios.

- Contribuições de voluntários e ou pais e comunidade escolar com doações de jogos de tabuleiro e/ou materiais para oficinas.

- Se necessário, utilização da verba de consumo da unidade escolar para a compra de brinquedos como: cordas, bolas e jogos diversos, além de materiais de papelaria para realização de oficinas.

CONSIDERAÇÕES

Transformar o Recreio numa aprendizagem para além da sala de aula pode, a princípio, parecer algo desafiador ou quase impossível, contudo, as escolas, visando a qualidade das relações sociais e das aprendizagens para além dos muros escolares, afinal, - se aprende principalmente durante as brincadeiras, nas relações e interações -; devem refletir, adaptar e avaliar a qualidade dos seus intervalos para juntos, encontrarem soluções.

Reavaliar constantemente, elencando os pontos positivos e negativos com a finalidade de motivar, incentivar, reconhecer a trajetória, gerar reflexões e unir cada vez mais os envolvidos, também faz parte do processo, assim o objetivo será atingido e todos serão responsáveis pelas conquistas.

Desse modo, é preciso a todo o momento manter uma escuta ativa e reflexiva, envolvendo a todos; de modo que sejam ouvidos e que melhorias possam ser realizadas durante o caminhar, afinal “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1998, p.39.).

REFERENCIAS:

ABRANCHES, M. Colegiado escolar: espaço de participação d a comunidade. São Paulo: Cortez,2003.

APPLE, M. Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, "Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais". Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br› Ensino Fundamental Anos Iniciais>, acesso 10 jun. 2019;

CAÇADE, Paula. "Como organizar a hora do Intervalo?", Fundação Lemann: Nova Escola, disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2016/como- organizar-a-hora-do-recreio-na-sua-escola, acesso em: 05 abr. 2019.

COELHO, Maria Claudia. PARDO, Johana. O pátio do recreio: Interação, 'bullying' e gramáticas emocionais da vitimização. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, 01 dezembro 2018, Vol.11(3), pp.533-561.

FREIRE, P. (1998). Pedagogia do Oprimido. 25 ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LIMA, Licínio C. Democratização da escola, participação comunitária e cidadania crítica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.).

Gestão das unidades escolares: Legislação Educacional. Princípios Gerais da Administração Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2018. v. 1 (Livro 4). p. XX-XX. (Pedagogia. Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar. Unesp, Univesp, UAB- Capes, UniCEU). ISBN 978-85-7983-338-0. Disponível em http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65259, acessado em 15 jun. 2019.

MATOS, Andreia; PETRICA, João. O recreio escolar: observação dos comportamentos de crianças do 1º ciclo. E-balonmano.com: Revista de Ciências del Deporte, 01 April 2015, Vol.11(4), pp.19-20.

SACRISTÁN, G. J. O Currículo uma Reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Capital), Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências, p. 35. São Paulo: SME/COPED, 2017.

"Concepções e conceitos que embasam o currículo da cidade", disponível em:

http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/sites/4/2017/05/1%C2%B0-Encontro--Implementa%C3%A7%C3%A3o-Curricular-PD.pdf, acesso em: 30 jun. 2019.

UNESCO. "Declaração e Programa de Ação Sobre uma Cultura de Paz", da Assembleia Geral da ONU; disponível em http://cpnn-world.org/resolutions/resA- 53-243B.html> acesso em: 30 jun. 2019.

Marín, I.; Penón, S. "Que brinquedo escolher?" Revista Pátio Educação Infantil, no VII, n. 21, nov. – dez. 2009, p. 18-21.

JOGOS E BRINCADEIRAS: ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

DÁLATH VIEIRA DE SOUZA

RESUMO

O presente trabalho objetiva desenvolver uma visão mais ampla e significativa referente as estratégias no processo de ensino e aprendizagem da matemática para crianças, assim como mostrar a importância dos jogos e brincadeiras no processo de construção dos saberes. Os jogos e brincadeiras fazem parte do mundo infantil, portanto o ato de brincar faz parte da vida do ser humano há muito tempo. Sendo assim, o olhar docente deve estar sempre atento a estes tipos de atividades, pois por meio destas ferramentas pode-se ampliar os saberes dos estudantes com as quais passam a apropriar-se de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontram. O professor reflexivo por sua vez sempre questionará o seu fazer em sala de aula buscando sempre meios que facilitem e dê significado a construção do conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: Jogos; Brincadeiras; Aprendizagem; Matemática

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em jogos e brincadeiras logo pensamos em crianças e no universo infantil, no qual vemos o grande interesse pelo entretenimento, imaginação e a disponibilidade de parar ciar e recriar.

Os jogos e brincadeiras fazem parte da maneira de como a criança adquire o conhecimento. Estudos sobre o desenvolvimento da infância revelam que crianças e adultos aprendem de maneira diversificadas e o universo lúdico constitui a forma da criança se relacionar e interagir com o mundo.

Sendo assim, pensando na perspectiva da utilização dos jogos e brincadeiras dentro do ambiente escolar na aprendizagem da matemática, podemos refletir a respeito das questões relacionadas à atuação docente e suas estratégias e como os jogos e as brincadeiras podem contribuir na construção do conhecimento matemático. Durante as atividades lúdicas, o indivíduo adquire diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento, tomam decisões, desenvolvem o pensamento abstrato, raciocínio, pensamento crítico, cálculo mental, entre outas, ou seja, criam maneiras diversificadas de produzir conhecimentos.

No entanto, podemos dizer que por meio dos jogos e brincadeiras as crianças apropriam-se de conhecimentos de forma que possibilitarão sua participação ativa no meio em que vivem de maneira significativa além, de contribuir para a formação do indivíduo em seu aspecto integral, ou seja, físico, intelectual e social.

Um professor reflexivo sempre questionará o seu saber fazer em sala de aula, buscando meios alternativos que venham ampliar os saberes de seus alunos e sanar as dificuldades que apresentarem.

Considerando o lúdico como algo que faz parte da realidade dos educandos vemos que os jogos e as brincadeiras são instrumentos que podem favorecer o desenvolvimento.

Diante destes pressupostos o educador será o mediador deste processo e portanto devem promover atividades que estimulem e sejam desafiadoras, para que os estudantes criem hipóteses, analisando as possibilidades de se chegar a um resultado e desta maneira produzir seu próprio saber.

Portanto este trabalho tem como foco principal de uma pesquisa qualitativa que busca, através de pesquisas bibliográficas refletir sobre as estratégias do ensino da matemática utilizando o lúdico em sala de aula e a importância dos jogos e brincadeiras.

Para isto o trabalho foi dividido nas seguintes etapas: Alfabetização matemática; O fazer docente: Estratégias significativas; e Jogos e brincadeiras na sala de aula.

2. ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Quando falamos em alfabetização, logo vem em nossa mente as questões relacionadas à língua materna, mas não podemos deixar de lado a alfabetização matemática.

Antes mesmo da criança ir para a escola ela já tem contato com atividades matemáticas que estão inseridas no seu dia-a-dia. Isso significa que antes do seu processo de escolarização a criança já desenvolve uma relação com a matemática, como por exemplo, o peso da pessoa, a altura, número do sapato, a vela no bolo de aniversário, o número da casa, entre outras. São situações de nosso cotidiano que precisamos recorrer aos números.

Desde que nasce a criança está em contato com o mundo. Através da visão, da audição, do tato, de seus movimentos ela vai explorar e interpretar o ambiente que a rodeia, antes mesmo de dominar as palavras, conhecer os espaços e as formas nele presentes. (TOLEDO, 1997, p 221).

Quando falamos deste contato com a matemática, não quer dizer que o indivíduo naturalmente atribua um significado a estes números. Na maior parte das vezes está relacionado apenas à escrita gráfica, ou seja, em sua visão primitiva são somente símbolos e não há uma compreensão do seu significado.

Muitos são os saberes trazidos pelos alunos, mas precisam ser aprimorados e caberá então ao docente conhecer o que sabem para que venha planejar suas práticas com o objetivo de ampliar os saberes discentes.

Quando a criança conseguir compreender e interpretar os símbolos e os significados e não somente codificar e decodificar o código "... e sua consciência atentiva voltar-se para o desvelamento dos significados que estão implícitos..." (DANYLUK, 1988, p.52), podemos assim dizer que está alfabetizada matematicamente.

Podemos definir como alfabetização matemática o ato de ler e escrever, compreender e interpretar as questões básicas da matemática. Segundo DANYLUK (1988. P.58), " Ser alfabetizado em matemática, então, é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica".

Partindo desse entendimento, vemos que é primordial que essa alfabetização e a fundamentação matemática ocorra nos anos iniciais de alfabetização, para que o aluno nos anos posteriores venha aprofundar e consolidar suas aprendizagens.

2.1 O FAZER DOCENTE: ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS

Nos anos iniciais do ensino fundamental a sala de aula é um espaço formativo e é considerada um ambiente essencial no processo de alfabetização.

O direito de uma alfabetização de qualidade deve por sua vez, ir além da aprendizagem da escrita e da leitura, tornando-se indispensável a alfabetização matemática.

Para que seja assegurado aos estudantes um ensino de qualidade, cabe ao docente planejar as ações pedagógicas e organizar o espaço em que as crianças estarão inseridas no processo de apropriação, tanto dos saberes

da língua materna como da linguagem matemática.

As ações pedagógicas do professor precisam contribuir para que os alunos compreendam o que estão lendo e o contexto das práticas de leitura de sua vida cotidiana dentro do espaço escolar e fora dele.

As brincadeiras por sua vez precisam estar presentes no âmbito educacional e o professor precisa fazer o seu planejamento utilizando estratégias como o brincar, o imaginar e a expressão em suas múltiplas linguagens, contribuindo desta forma para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da criança.

Pensando nestes aspectos podemos considerar que as brincadeiras e os jogos devem ser pensados previamente e organizados pelo educador com o intuito de atingir os seus objetivos, sempre tendo um olhar apurado da maneira de como trabalhar com cada instrumento.

Antunes (2003, p.21), nos afirma que " Brincar é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, impõe desafios, e gera tensões necessárias para a construção do aprendizado que se propõe obter com tais atividades".

Considerando que o professor deve ter uma formação continuada, ou seja, deve ser um eterno pesquisador, pois ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção.

Os professores reflexivos estão sempre se questionando sobre o seu saber em sala de aula, indo além das atitudes imediatistas, tendo presente o tipo de homem que se quer formar. (RIBAS E COL,1995, p.04)

Levando em consideração que uma sala de aula é heterogênea, o professor deve conhecer este âmbito detalhadamente como um todo, para que as atividades lúdicas venham ser desenvolvidas, ou seja, o conhecimento da individualidade de cada aluno e da sala como um conjunto, faz com que o professor tenha uma visão mais ampla de como organizar os meios para que o aluno possa construir seus 'conhecimentos.

Brincar nada mais é do que uma questão vincular, de relação com o outro, que vem resgatando a humanidade, a sensibilidade, e a criatividade que outrora fora esquecida.

Pensando na aprendizagem da matemática significativa, vemos que o lúdico já vem com a criança, portanto, ela não chega à escola como uma folha em branco, os seus conhecimentos prévios devem ser utilizados como meios para o seu desenvolvimento cognitivo.

É pelo fato de os jogos e brincadeiras, ou seja o lúdico serem partes do cotidiano do aluno, que a aprendizagem consegue ser efetiva e apaixonante no que diz respeito à escrita, leitura e o cálculo.

As crianças motivadas pela curiosidade nas situações que envolvem jogos e brincadeiras que fazem parte de seu mundo infantil, constroem suas próprias hipóteses sobre números, quantidades, espaço, comparação, distribuição, entre outras.

As brincadeiras têm sido um mecanismo da grande importância no processo do desenvolvimento integral da criança, partindo do sensório motor para as etapas a seguir que são determinadas de acordo com as teorias de Piaget.

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria fornecendo a esta 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 elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à Inteligência infantil. (PIAGET 1976, p.160).

O docente ao usar a brincadeira consegue ter um olhar mais centrado e ter relações mais interativas com o aluno, tendo a oportunidade de conhece-lo melhor, acompanhando de perto o seu processo de aprendizagem, observando assim suas características sociais culturais, entre outras, pois os alunos não devem ir à escola somente para codificar e decodificar códigos, mas devem ser oferecido a eles subsídios vivos e significativos para que sejam educados socialmente.

Portanto segundo Almeida (1998, p.123) " O bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende do bom preparo e liderança do professor".

Por meio dos jogos e brincadeiras os indivíduos passam a ter uma maior facilidade para a compreensão de mundo e de sua realidade. Por meio do lúdico a criança irá reproduzir diversas possibilidades para viver, solucionar problemas e terá mais segurança para tomar decisões.

A criança brinca para aprender. Sem o lúdico a criança se perde em sua capacidade criativa e observativa do mundo ao seu redor. Brincando é que ela se prepara para a vida.

Quando voltamos o nosso olhar para a matemática podemos nos deparar com diversas brincadeiras que as crianças desde muito pequenas utilizam de forma espontânea, que estão relacionadas ao convívio social, que envolvem números e contagens e também possibilitam fazer relações espaciais e temporais e em alguns momentos resolvam problemas e façam cálculos. Podemos pegar como exemplo atividades que praticam na rua e na hora do recreio: A amarelinha, esconde-esconde, queimada, stop, dois ou um, tomba lata, etc.

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, vivendo assim uma experiência que enriquece sua socialidade e capacidade de se tornar um ser humano criativo, ou seja, é a sua oportunidade de desenvolvimento.

Maluf (2003) escreve que brincar é importante porque ao brincar as crianças desenvolvam suas capacidades de manterem-se ativas e participantes em relações cotidianas, construindo sua identidade no mundo que as cerca.

Todavia a criança que brinca torna-se mais feliz e posteriormente torna-se um adulto equilibrado, tanto no aspecto físico como emocional, conseguindo superar com mais tranquilidade os desafios existentes em sua vida.

No lúdico a criança aprende sem medo, sendo assim, terá maior desenvolvimento no processo de adquirir os saberes.

Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos o conhecimento sem estresse e medo, desenvolvemos a sociabilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente. (MALUF,2003 p.21).

A aprendizagem matemática deve ser como práticas vivas na vida das crianças, porque a ludicidade está presente desde o início de sua existência. No começo a criança é seu próprio brinquedo, a figura materna é o seu brinquedo e tudo é brincadeira, é uma pratica viva que está inserida em seu meio.

Sendo assim vemos a importância de a aprendizagem matemática ser significativa.

Lembrando que não são as brincadeiras, nem os jogos que trabalham por si só na matemática, mas a intervenção e mediação que o educador faz neste processo, são de suma importância para que o aluno construa seus saberes matemáticos com um sentido social e real.

2.2 JOGOS E BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA

No processo de alfabetização matemática os jogos e as brincadeiras lúdicas são es-

tratégias importantes.

Brincar é tão importante para a criança como trabalhar é para o adulto... (SMOLE 2000, p.13)

Neste contexto o objetivo das atividades lúdicas deve oferecer aos alunos a reflexão para que venham utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático. Os estudantes precisam ser ativos em sala de aula para que desenvolvam a autonomia e percebam a importância das ideias relacionadas a matemática como forma de comunicação.

A criança no lúdico desenvolve a percepção da importância de tentar e errar compreendendo que isto faz parte do processo de construção de seu conhecimento.

Diante das atividades que envolvem jogos e brincadeiras as crianças dão o melhor de si e apresentam maior interesse em realiza-las, facilitando assim a construção de suas aprendizagens.

O jogo é parte integrante do ambiente do aluno proporcionando a ele o desenvolvimento de muitas de suas habilidades.

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproxima-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO,1993, p.13).

Veja algumas brincadeiras que podem auxiliar o profissional da educação em sua prática como mediador para os estudantes que estão no processo de alfabetização:

Amarelinha:

Por meio desta brincadeira a criança pode desenvolver as noções de números e sequência.

Tomba lata:

Neste jogo podemos trabalhar números e quantidades. Pode ser feito um gráfico para registrar a pontuação dos participantes e ao final comparar os pontos registrados.

Cabe ao professor intervir fazendo questionamentos como por exemplo: Quem fez mais pontos? Quantos pontos foram feitos no total?

Para a realização desta atividade será necessário de no mínimo 6 latas e uma

bola.

Nunca 10:

Este jogo objetiva desenvolver a compreensão do sistema de numeração decimal por meio de agrupamentos de 10 em 10.

Os materiais a serem utilizados neste jogo são: 1 dado, 200 palitos de sorvete, aproximadamente 30 liguinhas elásticas e uma tabela para registrar a pontuação.

Disco mágico:

Seu principal objetivo é fazer com que o indivíduo consiga identificar, comparar, ordenar números e verificar o valor dos algarismos de acordo com sua posição.

Para a realização deste jogo será necessário ter em mãos um disco (pode ser de caixa de pizza) tripartido nas cores vermelha, azul e amarela e 24 fichas circulares. Será necessário também um quadro parar registrar os resultados.

Equilíbrio geométrico:

O objetivo desta atividade é reconhecer as figuras geométricas, desenvolver percepções corporais, desenvolver a lateralidade e noções de espaço.

Para esta atividade será necessário um tapete com as figuras geométricas, um dado azul (tetraedro) para orientações corporais e um dado laranja (cubo) com o nome das figuras geométricas.

Esconde – esconde:

Esta brincadeira promove a interação, estimula o raciocínio lógico, a liderança, a estratégia e desenvolve a criatividade.

Bingo:

Este jogo pode ser adaptado, ou seja, pode ser de números, da tabuada, de nomes, de palavras e assim por diante.

O Bingo de números direciona a atenção e o reconhecimento dos números.

O bingo da tabuada auxilia na memorização, desenvolve a atenção e o raciocínio das operações.

Dominó:

Este jogo tem o objetivo de desenvolver no estudante o raciocínio lógico por meio da observação, tomada de decisão, argumentação e levantamento de hipóteses.

Cara ou coroa:

Este jogo proporciona ao estudante identificar situações de incertezas e estimular na tomada de decisões.

Para a realização desta atividade será utilizado um tabuleiro numerado de 1 a 40, duas moedas e 2 marcadores.

Pega varetas:

Este jogo ajuda a desenvolver o raciocínio, coordenação motora, relacionar números e quantidades e a concentração.

Xadrez:

Este jogo desenvolve concentração, habilidades na memória, planejamento e tomada de decisões.

Dama:

Desenvolve a concentração, promove o desenvolvimento da memória, observação e tomada de decisões.

Boliche:

Por meio desse jogo a criança desenvolve o aprendizado com relação aos números, operações matemáticas, noções de espaço, raciocínio lógico, concentração e trabalho em equipe.

Jogos de trilha:

Neste jogo a criança desenvolve a habilidade de contar, seguir uma sequência, raciocínio lógico e a concentração.

Dentre muitas outras atividades lúdicas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, citamos algumas brincadeiras e jogos e seus principais objetivos.

Os jogos e brincadeiras lúdicas promovem aos discentes desafios que aprimoram suas habilidades, mas para que haja um desenvolvimento qualitativo na aprendizagem de cada um, o educador deve planejar sua prática e fazer a mediação necessária.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a matemática está presente no dia-a-dia dos estudantes, portanto quando o aluno chega na escola os conhecimentos matemáticos já vividos devem

ser considerados e aprimorados, mas não de forma escolarizada, ou seja, sem contextualização social, sem ter um sentido e sim de maneira significativa que tenha uma relação com o mundo em que vivem.

Os jogos e brincadeiras são recursos valiosos que desenvolve saberes de forma simultânea referente as habilidades matemáticas, motoras sociais e éticas dos alunos.

Sendo assim, podemos dizer que a alfabetização matemática está relacionada a ler e escrever os códigos, assim como compreender e interpretar as ideias, os símbolos e os signos de forma significativa.

Diante de tudo isso conclui-se que os jogos e as brincadeiras são estratégias que devem estar presentes nas ações pedagógicas do docente, pois são ferramentas de ensino e aprendizagem que trazem significado social e real ao aluno.

Portanto o professor deve planejar, ser criativo e ativo nesse processo para que possa mediar as ações dos estudantes e promover o avanço de suas habilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo N. de. Educação Lúdica. São Paulo: Loyla,1998.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 12. Ed. Petropolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Formação do professor Alfabetizador: Jogos na alfabetização matemática – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CARVALHO, Ana Maria Almeida etal. Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. Brincadeira de todos os tempos.1º ed. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003.

DANYLUK, O.S. Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática. Rio Claro (SP): IGCE-UNESP,1988. Dissertação de mestrado.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos tradicionais; O jogo a criança e a educação. Petrópolis. Rio de Janeiro Vozes,1993.

MALUF, Angela Cristina Munhoz Maluf. Brincar. Prazer e Aprendizado, 2º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RIBAS. H & CARVALHO, M.A. de " O caráter emancipatório de uma prática possível" Ponta Grossa,1995.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zaha Editores,1975.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Foreno Universitária,1976.

SMOLE, Katia Stocco, DINIZ, Maria Ignez; CANDIDO, Patrícia. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática, ed. Atmed,2000.

TOLEDO, M. Didática da matemática: Como dois e dois: A construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997,

O PAPEL DAS AVALIAÇÕES NA BUSCA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

DANIELA DA ROCHA LIMA

RESUMO

A avaliação é uma questão amplamente complexa e importante para a educação. Neste contexto, surgem muitas críticas ao processo avaliativo, ancorado nas avaliações em larga escala, e em como é apresentado. Há críticas no sentido da necessidade de aperfeiçoá-las, como também de considerá-las nocivas à edu-

cação e que, portanto, deveriam ser abolidas. Há também, como verificarmos, por meio da literatura, pessoas que apenas defendem. Em artigo pertinente à discussão, Alavarse (2009) sistematiza esse debate e analisa tendências contrárias, favoráveis e tendências que enfatizam não benefícios ou malefícios dessas avaliações em si, e que consideram que é bom ou ruim, o uso que se fazem delas. É nessa perspectiva, que hoje vem se discutindo a necessidade da ampliação do escopo da avaliação, de modo que se pensem formas de avaliar que incluam aspectos da cultura da escola. Nesse sentido, há a necessidade de considerar a relevância sobre a avaliação institucional também como indicador de qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da educação; Avaliações em grande escala e avaliação institucional.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a melhoria da qualidade da educação têm ocupado lugar de destaque no cenário educacional brasileiro como pode ser observado pelo volume de produção científica que vem acumulando nas últimas décadas. Essas discussões têm repercutido na sociedade como um todo e junto aos pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas e orientado medidas como a reformas e criação de uma base curricular nacional comum.

Neste contexto, a avaliação educacional tem sido um dos temas mais discutidos, uma vez que, emerge deste esforço em busca de melhoria, a necessidade de aferição desta qualidade. Desta forma, o governo federal tem desenvolvido políticas voltadas para essa verificação e os diferentes sistemas tem buscado estratégias de melhoria e de aferição da qualidade da educação.

O próprio Plano Nacional de Educação destaca a importância da avaliação na educação básica:

> ...induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014).

A busca de qualidade da educação vem mobilizando diferentes setores da sociedade brasileira e no sistema educacional tem assumido estratégias específicas, embora o foco seja a aceitação dos desempenhos dos alunos nas provas padronizadas, se não como único, como mais importante indicador de qualidade e as avaliações em larga escala como medida que aferem essa qualidade.

DESENVOLVIMENTO

A qualidade da educação no Brasil, sempre esteve em pauta, mas foi apenas após a implementação dos processos avaliativos em larga escala, por volta da década de 1990 que o foco das discussões foi deslocado para a aprendizagem dos estudantes.

Antigamente, a qualidade estava apenas associada ao acesso, tendo em vista as informações geradas pelos levantamentos governamentais que evidenciavam o grande número de crianças fora da escola e, posteriormente à questão da permanência, pois havia uma alta taxa de evasão, antes mesmo do término dos anos iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, temos uma compreensão ampliada de qualidade da educação, pois é necessário além de garantir o acesso, desenvolver alternativas para fazer com que os alunos permaneçam dentro das instituições de ensi-

no e adotar procedimentos para garantir que todos aprendam os conteúdos considerados fundamentais para o exercício de uma cidadania consciente e emancipada.

Hoje, no Brasil, vê-se uma infinidade de mecanismos que procuram mensurar ou até mesmo mapear essa qualidade. Neste contexto, as avaliações em larga escala têm ganhado cada vez mais destaque como indicador de qualidade de ensino em diversos países. Ao refletir sobre esse destaque, Bauer, Alavarse Oliveira, assim se manifestam:

De fato, quem controla a avaliação, à medida que essa ganha importância na definição da alocação de recursos, dos salários etc., torna-se mais poderoso. Assim sendo, por meio das avaliações, busca-se o poder de induzir o(s) outro (os) a fazer o que se deseja. Ademais possibilita um discurso progressista, agora reconceituado, de possibilitar a autonomia da escola, a descentralização da gestão, a participação etc. BAUER, ALAVARSE OLIVEIRA(2015,p.137)

Além dessas repercussões, a aceitação das avaliações em larga escala como medida de qualidade da educação no Brasil tem repercutido também na gestão dos sistemas e unidades escolares e no trabalho do professor.

Estamos longe de um acordo sobre a aceitação das avaliações em larga escala como único indicador de qualidade, como se pode entender a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, referente a criação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica

- SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Art. 3º. Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Em síntese e resgatando-se a história, pode-se afirmar que, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelas sucessivas Medidas Provisórias, pela LDB de 96, pelo Plano Nacional de Educação e por vários Decretos, constata-se um avanço no desenvolvimento e implementação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para aferição quantitativa e qualitativa da Educação Nacional. Neste contexto, a Avaliação em Larga Escala foi, massivamente, implementada pelo MEC, com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade e contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa.

Ainda segundo o Portal da Avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2010), a "Avaliação Externa" pode ser considerada um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Esta modalidade avalia as redes ou os sistemas de ensino, indo além da sala de aula, com testes padronizados, e seus resultados são colocados em uma escala de competência.

Com relação às contribuições das avaliações em larga escala é possível afirmar que elas possibilitam: o diagnóstico do desempenho e fatores que interferem no desempenho do universo avaliado; o acompanhamento/monitoramento da qualidade da educação ao longo do tempo; a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais – foco, qualidade e equidade; e promoção de melhorias na relação com órgãos centrais e escolas e no ensino ofertado pela rede como um todo. É possível perceber que os sistemas de ensino têm feito diferentes usos dos resultados obti-

dos pelos alunos nas avaliações externas. Há muitas discussões também sobre esse uso e suas implicações às políticas de educação. Há autores como é o caso de Horta Neto (2010) que vê nas avaliações em larga escala, importante instrumento de avaliação das políticas educacionais; outros apontam implicações cujos benefícios para o sistema educacional podem ser questionados como é o caso da regulação do trabalho docente, bonificação por resultados, redução do currículo e a introdução da lógica do mercado na educação.

A redução do currículo como desdobramento do enquadramento dos sistemas educacionais em uma perspectiva de mercado é criticada por Freitas (2012) que a coloca como uma imposição do bloco mais de países mais desenvolvidos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), como vemos a seguir,

Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em português e matemática – no máximo incluindo ciências. Esta concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano – a habilidade cognitiva. Na esteira desta decisão, associam – como critica Diane Ravitch – notas altas nestas disciplinas com boa educação. Boa parte dos países desenvolvidos está nesta corrida para verificar quem é melhor em português, matemática e ciências – comandada pela OCDE, e impõem este critério aos menos desenvolvidos. Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes. (FREITAS, 2012, p. 4)

As políticas que têm como centro a avaliação do rendimento escolar, medido por testes padronizados, são também questionadas por Gatti (2007), para quem esse modelo contribui para que prospere, em nossa sociedade, uma representação reducionista no que se refere a qualidade da educação, como vemos a seguir,

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. (GATTI, 2007, p.3).

Realmente o reducionismo tem sido uma das marcas das discussões que se tem travado no campo educacional em diversos momentos. Hoje parece presente nas discussões sobre avaliação o reducionismo que esteve presente em discussões sobre a progressão continuada, sobre a interdisciplinaridade sobre o currículo escolar entre outros.

A busca em entender melhor o assunto nos leva a encontrar teóricos que vêm estudando essa questão e a comparar diferentes visões sobre o conceito de qualidade da educação e podemos destacar o texto de Gatti (2006), que define a qualidade da educação oferecida nas esferas nacionais de escolarização. Para a autora:

Quando se analisam aspectos ligados à educação básica estamos tratando de aproximadamente 60 milhões de crianças e jovens que se acham matriculados em algum nível dessa educação, a grande maioria em escolas estaduais ou municipais. Num país de sistema federativo de governo, com três instâncias de decisões autônomas – União, estados, municípios -, heterogêneo ao extremo em condições

sociais e culturais como o Brasil, este número pode nos dar uma ideia do volume de diferenciais a considerar quando se pensa analisar a qualidade desse ensino. Levando em conta que na década de noventa tivemos enormes avanços na incorporação de crianças e jovens no sistema escolar, ainda são preocupantes os patamares de qualidade a galgar. Mas, de quê estamos falando quando nos referimos à qualidade educacional? (GATTI, 2006, p. 03)

Um dos aspectos importantes que é possível destacar ao buscar referências sobre qualidade da educação é que por conta de várias mudanças que ocorrem na escola e nas políticas educacionais, há uma caracterização de descontinuidade das ações pedagógicas, e por essa razão uma escola necessita de um projeto compromissado com a realidade onde está inserida que aponte as reais necessidades da comunidade e estabeleça outros critérios que permitam considerar a posição dos diferentes segmentos da escola sobre a definição de um padrão de qualidade.

O estudo nos remete a refletir que os resultados das avaliações externas devem ser vistos como indicador importante no processo de avaliação institucional e não como única medida a ser considerada na avaliação da qualidade do ensino oferecido por uma escola. Nesse sentido podem ser considerados um ponto de partida nas reflexões sobre as práticas cotidianas, ou seja, como item a ser considerado na avaliação do projeto pedagógico. Contudo, com uma simples escuta aos alunos, por exemplo, podemos revelar que aspectos não considerados nestas avaliações são fundamentais quando se pensa em definir o que é qualidade da educação.

No que se refere à relevância social, é possível constatar que a discussão sobre noção de qualidade da educação, com base na percepção dos alunos, pode ser considerada como um processo de reflexão sobre as práticas institucionais praticadas pela e na escola, como também uma forma de institucionalizar outras práticas mais democráticas e inclusivas para aqueles que nela trabalham, estudam e nela constroem suas identidades.

Com relação às práticas institucionais que organizam o trabalho escolar, Almeida (2017) questiona o atual modelo de escola, cuja eficácia está no sentido de excluir o problema, mas não coloca em questão a prática cotidiana da escola, como vemos a seguir:

A escola possuía suas maneiras consagradas de lidar com os problemas, ou melhor, de se livrar deles. A mais comum era por meio da convocação dos pais. Todos sabiam que em determinadas situações, chamar os responsáveis não ajudava a criança, mas a escola insistia em chamá-los até que, por cansaço ou vergonha às situações a que se submetia, parava de atender aos chamados. A partir desse ponto resolver as situações era um pulo: bastava determinar que a criança só entraria após o comparecimento do responsável (ALMEIDA, 2017, p.26).

A citação acima permite inferir que a oferta de ensino de qualidade, envolve a desestruturação do modelo tradicional de ensino, no qual somente o professor fala e define os recursos que serão utilizados, geralmente lousa, giz e livro didático etc., excluindo os que não se adaptam a esse sistema.

Além das avaliações externas outros aspectos deveriam estar associados como indicadores à qualidade de educação, dentre eles podemos destacar o preparo dos professores diante da diversidade de alunos, o diálogo na sala de aula entre professor e aluno que nos remete à questão do respeito no ambiente escolar, além dos recursos materiais existentes na unidade e diferentes metodologias utilizadas em sala de aula como formas diferentes de estimular o aprendizado.

Há que se ressaltar também, o papel da avaliação institucional, apesar de pouco consolidada no campo da avaliação educacional e no cotidiano das escolas, tem intensa po-

tência de ser um instrumento de conhecimento, problematização, análise e ressignificação dos processos educativos, contribuindo para o desenvolvimento da instituição escolar. São experiências que redimensionam a compreensão da função social da escola e o papel e responsabilidade de cada um e de todos na construção de uma escola compromissada com seu avanço institucional e da sociedade na qual está inserida.

Protagonizadas pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar e pautadas em processos elaborados no pressuposto da ação-reflexão-ação, as avaliações institucionais, tem um grande potencial de serem formativas e, portanto, terem um papel importante na reflexão da construção das aprendizagens dos discentes, garantindo assim, qualidade à educação.

Quando se trata da avaliação da aprendizagem, quem exerce o papel de avaliar é o professor e o avaliado passa a ser o aluno; no caso do sistema, as avaliações em larga escala, a avaliação é assumida pelo Estado e alunos, professores, escola e família serão avaliados; por fim, na avaliação institucional, é a comunidade escolar quem planeja, executa, avalia e toma decisão; portanto, pode-se considerá-la uma relação de reciprocidade. Os resultados desses processos avaliativos têm como objetivo sempre a qualidade na educação. Quando se trata da avaliação de aprendizagem, o esperado é que o aluno aprenda os conteúdos estudados e trabalhados em sala de aula; e a do sistema, é importante conhecer os dados da realidade educacional a fim de promover políticas públicas que melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem; e na avaliação da instituição, deseja-se obter a compreensão da globalidade também com foco na melhoria do desempenho institucional (OLIVEIRA, 2014).

Referente aos tipos de avaliação utilizados nas instituições de ensino, Desprebiteris (2001) diz:

Embora em diferentes níveis de abrangência, a avaliação da escola e a avaliação do sistema não são estanques, elas apresentam forte interrelação. Isso reforça a necessidade da avaliação ser realizada em dois níveis: micro, relacionado a cada estabelecimento de ensino, o que deve ser pautado pela noção de especificidade de cada contexto e macro, ou seja, uma avaliação do sistema, o que imprime a ela um caráter de generalidade. (Desprebiteris,2001, p.40)

A avaliação institucional deve conter a reflexão da própria escola, ou seja, de sua comunidade, sobre as formas de sua gestão educativa e sobre seus propósitos e resultados, representados no seu projeto pedagógico.

Ainda de acordo com Desprebiteris (2001), um tipo de avalição não deve excluir outro, explicando a importância dos diferentes tipos:

O importante é que a escola realize, além de uma avaliação interna, uma avaliação externa para que possa ser considerada de qualidade no conjunto do sistema e não apenas intra-muros. A avaliação de cada escola baseada na dupla perspectiva - interna e externa - pode proporcionar a criação de uma cultura avaliativa e pode propiciar o alcance de alguns objetivos básicos: processo de contínuo aperfeiçoamento de sua missão de educar, instrumento de gestão educativa, elemento importante de informação para políticas públicas, e prestação de conta aos educandos e seus familiares. O desafio é buscar o equilíbrio entre a avaliação interna representada pela reflexão dos atores sobre suas práticas e a avaliação externa na perspectiva do desejo de transparência das ações e no fomento de um debate sobre o sistema. (Desprebiteris, 2001, p.44)

No que se refere ao conceito de avaliação deve compreender-se que a mesma deve ter como objetivo “diagnosticar” e não “classificar”, razão pela qual é preciso adotar estratégias avaliativas que busquem atender a hetero-

geneidade da aprendizagem existente na sala de aula, sendo que a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico para a intervenção. A busca pela permanência com qualidade na escola é o grande desafio para o Estado na contemporaneidade, o que exige estratégias que possam modificar a situação da baixa qualidade da aprendizagem e sobre melhores condições de trabalho para o professor da educação básica. Dessa forma, a qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar e nem ao rankeamento entre as instituições de ensino e, sim, deve estar vinculada ao desenvolvimento processual e integral do aluno, o que envolve dimensões muito mais amplas e incapazes de serem captadas e quantificadas pelas avaliações externas.

Ainda de acordo com Luckesi (2000),

"A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam." (LUCKESI,2000, P.27)

A disposição para acolher é o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui.

Sendo assim, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado, buscando sempre a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade de ensino oferecido no Brasil, sobretudo na escola pública, tem sido objeto de grandes discussões, conforme atestam espaços que tem ocupado na mídia, nos movimentos sociais, nos eventos acadêmicos e nas instituições educacionais nos diferentes níveis. Essa preocupação tem repercutido nas leis e normas educacionais elaboradas para orientar os sistemas de ensino no sentido de busca dessa melhoria.

A partir dos estudos realizados é possível afirmar que a oferta de ensino de qualidade, envolve os diferentes tipos de avaliações e evidenciam a relevância do envolvimento dos gestores e professores no processo da aplicação das avaliações em larga escala e organização do trabalho considerando os seus resultados. Evidencia esse fato, a discussão dos resultados de forma sistemática e elaboração de ações a partir das discussões coletivas sobre esses resultados.

Percebe-se que as avaliações apresentam uma grande contribuição para a melhoria do ensino público, com grandes indicações de inovação no que se entende por qualidade na educação, buscando neste segmento, indicadores que busquem estratégias para o sucesso do trabalho pedagógico nas escolas.

É possível afirmar que os resultados das avaliações em larga escala são passíveis de análise por parte das instituições educacionais, com vistas a compreender em que medida podem contribuir com o trabalho escolar.

Diante do que foi estudado e do conhecimento das dificuldades que envolvem a educação pública, principalmente, continuamos com a aposta nas possibilidades da ampliação dos diálogos entre as avaliações de grande escala e as avaliações institucionais, com vistas às mudanças das composições representacionais e objetivações sobre a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Revista Brasileira de Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, v.14, n.40, jan./abr. 2009.

ALMEIDA, Júlio Gomes; NHOQUE, Janete Ribeiro (Org.). Pesquisa na Educação Básica: a escola e a produção de conhecimento. Curitiba: CRV, 2016.

. Intervenção na escola: a harmonia conflitual entre sujeitos. In AZEVEDO, Cleomar e Neto, João Clemente de Sousa (Org.). Narrativas de Prática de Mediação e construção do sujeito. São Paulo: Expressão e Arte, 2017.

BAUER, Adriana. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012.

BAUER, Adriana. ALAVARSE, Ocimar OLIVEIRA, Romualdo P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

DESPRESBITERIS, Léa; Avaliação educacional em três atos. São Paulo, Editora SENAC, 2001.

FREITAS, Luis Carlos. Construir outro sistema avaliativo para São Paulo. Revista APASE. São Paulo. vol. 1, pp.28-29, 2012.

, e outros Avaliação educacional: caminhando pela Contramão: 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Bahia: Paideia, 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

GATTI. Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade da educação. São Paulo: Coleção Educação para Todos, volumes 18-25. 2006

. Avaliação e Qualidade da Educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos _antigos/simposio 2007/51.pdf> Acesso em: 18 jun. 2020.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.91, n.227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Cleide. Avaliação institucional na educação básica: limitações e possibilidades. In: III CONAVE, 22 a 24 de setembro de 2014, p. 1-16, Bauru (SP). Disponível em: http://www.fc.unesp.br/Home/paginas/conave3/cleide-pereira.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In. Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008, p. 230-237.

; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS A PARTIR DAS ARTES NA PRÉ-ESCOLA

DANIELE PACHECO SILVA

RESUMO

Este estudo mostra a importância do trabalho da construção da identidade étnico-racial na educação infantil da criança negra, e a importância da valorização a partir das práticas pedagógicas trazendo um breve histórico sobre educação infantil, leis e politicas que subsidiam o trabalho com a temática. Para tanto tomou como objeto de estudo a pratica pedagógica de duas professoras de educação infantil, com alunos de 4 a 5 anos, através de entrevista com as mesmas, via chamadas de vídeo e diálogos no WhatsApp (Devido a pandemia da COVID 19) afim de compreender como elas elaboram suas práticas em sala de aula, de modo que a proposta educativa, conectada com determinações da Lei 10.639/03 sejam exercidas no ambiente escolar. Sendo a Educação Infantil o primeiro passo da educação básica, trabalhar com a criança a educação étnico-racial permitirá que as mesmas relacionem-se com a diversidade sem preconceito, e consequentemente reconheça e aceite sua identidade. Com a exposição dos resultados da pesquisa, espero contribuir para mostrar a importância do trabalho com questões étnico-racial na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação; Educação Étnico-Racial; Pré-Escola na Periferia; Identidade.

Introdução

Buscar-se-á através deste estudo compreender o processo de construção da identidade da criança negra nas séries iniciais, considerando a prática pedagógica, acesso a materiais didáticos e contextos culturais que permitam o seu reconhecimento étnico.

O racismo cada vez mais presente no contexto escolar, consequência direta de um período escravista no Brasil e que ainda resulta de ações preconceituosas, trata-se de uma discussão necessária para promoção de uma educação democrática e comprometida com o pleno desenvolvimento do sujeito em sociedade. A escola nesse sentido torna-se um importante espeço que deve propor práticas afirmativas a cultura afro-brasileira, contribuindo para a desconstrução do preconceito racial, possibilitando a reflexão sobre o valor da igualdade e valores humanos.

O interesse por este tema resulta de minha observação sobre o público infantil (quatro a sete anos), que permitiu-me identificar crianças negras que já apresentam uma identidade negativa com relação ao grupo étnico que pertencem. A atitude de negação de pertencimento racial por parte das crianças negras é consequência herdada de um passado escravista, como já mencionado, considerando no contexto aqui retratado a desvalorização da população negra entre crianças negras e brancas, considerando também a ausência de práticas pedagógicas (desenhos, livros, jogos, brinquedos e brincadeiras) que valorizem o grupo étnico pertencente na escola.

Este estudo tem como base a aprovação e implementação da Lei 10.639 de 09/01/2003 que dimensiona o ensino de história da África e Cultura Afro- brasileira no currículo escolar, tornando-o obrigatório na educação básica, que subsidiam minhas inquietações e questionamentos por entender se os caminhos percorridos na educação infantil promovem a igualdade racial, se as escolas dispõem de materiais didáticos que permitam ao aluno reconhecer-se eticamente e não “moldar-se” ao proposto, para que haja assemelhação, desen-

raizando a sua identidade.

Acerca deste entendimento e que proponho o estudo desta questão.

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO, CONCEITO E CONCEPÇÕES

Breve Histórico

A educação infantil nem sempre teve um lugar de destaque na formação da criança nas sociedades antigas, a educação para as séries iniciais surgiu como instituição assistencial que tinha como objetivo suprir as necessidades das crianças e de substituir o papel da família.

Apoiada em Josiane Dourado (2012), traçarei um breve histórico da educação infantil no Brasil. Fruto da revolução industrial surgem as creches em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo e com isso, a mulher passa a ocupar o mercado de trabalho. Nasce, desse contexto, a necessidade de um lugar onde as crianças pudessem ficar sob cuidados, durante o período de trabalho de seus pais. As creches preenchiam a necessidade surgida pela "ausência dos pais" para a classe trabalhadora, exercendo o cuidar como atividade principal dessas instituições.

A partir da década de 1980 estudos e pesquisas foram realizados com o objetivo de discutir a função da creche /pré-escola. Defende-se a partir dessa década então que independente da classe social, a educação da criança pequena é extremamente importante e que todas devem ter acesso a ela. Em 1988 a Constituição define creche/pré-escola como direito da família e dever do Estado em oferecer este serviço.

Dois anos depois, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou os direitos constitucionais em relação à educação infantil.

Com a promulgação da Emenda Constitucional, em 1996, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil. A lei explicita que a formação do educador desse segmento deve ser "em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

Em 2014 o MEC publicou o documento Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece 20 metas nacionais com análises específicas que deveriam ter sido atingidas até o ano de 2016, metas como políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, centralizando as crianças negras e pobres, crianças portadoras de algum tipo de deficiência, destacando também a necessidade de qualificação dos profissionais, Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos são, hoje, os principais instrumentos para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país.

Os principais documentos para a elaboração e avaliação das propostas pedagógicas na Educação Infantil, são o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a LDB, a educação infantil passa a ser vista como a junção do educar e cuidar. A Educação Infantil, para atender essa nova demanda, necessita alterar suas práticas pedagógicas, a proposta pedagógica é sem dúvida uma ferramenta importante, se não fundamental, para o sucesso do processo educacional.

Para Vigotsky;

[...] os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação caminham juntos, a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista, 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.128)

De acordo com a autora Josiane Dourado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de "creche". O equipamento educacional que atende crianças de 4 a 6 anos se chama "pré-escola", e os documentos que subsidiam a pratica neste contexto educacional orientam os profissionais docentes no sentido de que a experiência escolar neste período, deve ser explorada com diversidade e práticas que contribuam para a socialização o educando, já o preparando para o exercício da cidadania, construindo sua identidade e respeitando as diferentes culturas.

Leis e políticas que orientam a Educação Infantil

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: "A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica" (BRASIL, 2006, p.7)

A liberdade, respeito, dignidade e o direito a educação são direitos específicos das crianças. A educação no Brasil hoje é um direito assegurado pela Constituição de 1988, o Capítulo III da lei, compete a Educação, mostra o dever do estado perante todos os níveis de ensino, destacando aqui a Educação Infantil, onde destaca-se o escrito na Art.2018, IV- o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". O Art. 211, parágrafo 2°, determina que "os Municípios atuarão prioritariamente, no Ensino Fundamental e pré-escolar". (BRASIL,1988).

O ambiente escolar de educação infantil atual faz com que a sociedade veja com outros olhos esse espaço, que era somente dedicado ao cuidar, passa-se a enxergá-lo como um ambiente de socialização percepção e onde suas habilidades são estimuladas e desenvolvidas com maior facilidade, com relação àquelas crianças que não possuem acesso à escola. O ambiente escolar das séries iniciais possibilita o novo para a criança, fazendo com que ela aproxime-se do ambiente "educacional", expandido as possibilidades do que é esperado nos anos seguintes de escolarização.

A primeira etapa da educação infantil é a educação básica, fase onde as crianças estão desenvolvendo-se aprimorando suas habilidades fundamentais para a inteligência e desenvolvimento da personalidade. O principal papel das escolas de educação infantil nessa fase deve ser de acompanhamento, acolhimento e avaliação do desenvolvimento dessas crianças, com registros feitos pelo professor, para que possam ser promovidos para os anos seguintes, como previsto na LDB Capitulo II da educação básica, Seção II da Educação Infantil.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB, 1996, p.8)

Conforme previsto com o Conselho Nacional de Educação , Resolução n° 3 de Agosto de 2005 amplia-se o ensino fundamental para 9 anos de duração, onde as crianças de 6 anos iniciam o 1°ano do ensino fundamental . Deste modo as creches e pré-escolas atenderam as crianças até 5 anos de idade, de 0 à 3 anos em creches, e as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, período diurno , jornada integral ou parcial.

A concessão das vagas nas instituições de educação infantil deve ser ofertada próximo às residências das crianças, disponibilizando estabelecimentos com condições necessárias para um bom funcionamento em questões estrutural, equipe técnica, e de atendimento as crianças, seus familiares e a comunidade, realizando assim uma importante aliança entre escola e família, no processo educacional infantil. A educação básica deve promover igualdade de oportunidade para todas as crianças, independentemente de sua classe social, o respeito, a liberdade, cuidados higiênicos, atividades recreativas e brincadeiras onde possam adquiri conteúdos escolares, valores sociais, aceitação e respeito ao próximo.

As leis que fundamentam o papel da educação para as crianças no Brasil são: Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – a LEI 8.069/90, a LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96. Todos abordam o direito da criança de estar na escola, e a obrigação do poder público em ofertar as vagas, assim como obrigação dos pais em matriculá-las.

O início da vida escolar do educando dá-se através da Educação Infantil, para isto a aprendizagem de ocorrer de forma significativa, os conteúdos e métodos de ensino, o ambiente deve estar de acordo com a necessidade e a faixa etária de cada criança. Pautados sempre nos documentos oficiais que fazem auxilio as práticas do profissional da educação, a educação infantil deve cumprir o papel de acolher as crianças contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e construção de identidade.

RCNEI

O referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI deve ser compreendido pelo professor como uma proposta flexível voltada especificadamente para Educação Infantil, que visa à estruturação de propostas educacionais adequadas à especificidade de cada região do país. O RCNEI é parte integrante da série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi produzido pelo MEC e publicado em 1998 e disponibilizado a todas as escolas do Brasil. O documento subsidia o professor das séries iniciais, com o objetivo de auxiliar o processo educativo integrando cuidado, educação e as brincadeira, possibilitar a reflexão sobre os objetivos educacionais, conteúdos e orientações didáticas, propondo assim o respeito aos estilos e a diversidade cultural brasileira. O RCNEI é um norteador para os profissionais da educação infantil, um guia passo a passo contemplador para a prática pedagógica diária, dividido em três volumes; Introdução; Formação pessoal e social e Conhecendo do mundo.

1° Volume: Introdução

O livro de introdução do documento fala sobre características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ações que contribuem para o exercício da cidadania, respeitando os direitos das crianças, apresenta

também alguns conceitos referentes à área da Educação Infantil. Destacando o direito da educação de crianças com necessidades especiais e o papel do professor.

Neste primeiro volume o Referencial Curricular Nacional traz como objetivos gerais da educação infantil práticas onde as crianças possam desenvolver certas capacidades como: atuar de forma independente, descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, possibilitar de forma gradativa a comunicação social, explorar o ambiente, brincar, expressar emoções, sentimentos, pensamento, conhecer diferentes manifestações culturais valorizando a diversidade.

2° Volume: Formação pessoal e social

O caderno 2 do RCNEI atenta para os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, expondo o processo de formação pessoal e social evidenciando que esses processos acontecem de modo que as crianças vão interagindo com o meio em que está inserido e também através do relacionamento com as demais crianças e adultos, compreendendo assim as diferenças existentes na sociedade.

O reconhecimento da identidade se dá primeiramente a partir do nome, pelos aspectos sociais e físicos, como um processo de construção gradativa, vai apresentando um desenvolvimento de características próprias onde à convivência com a família e diferentes grupos sendo estes grupos étnicos, religiosos e culturais, possibilitam que a criança comece a perceber as diferenças que existem entre as demais. Trabalhos que abordem essas diferenças possibilitam que as crianças tenham aceitação com relação aos demais e também a si mesmas, o trabalho possibilitará as crianças a reconhecer as características dos outros, contribuindo também para a sua autonomia.

A construção do processo de autonomia da criança é o amadurecimento onde cada criança cresce e vai se tornando capaz de tomar suas próprias decisões, a partir de regras e valores já estabelecidas pelos adultos.

Com base no Referencial nota-se que a aprendizagem das crianças acontece em conjunto, no relacionamento uns com os outros, sejam entre crianças ou adultos, a interação traz possibilidades de aprendizagem. “Dentre os recursos que as crianças utilizam destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal” (BRASIL, 1998, p.21).

Ao final do segundo volume do referencial são apresentadas orientações gerais ao professor, com relação às atividades e projetos evidenciando a importância do professor de educação infantil de cultivar uma relação sincera e de confiança para com as crianças, desenvolvendo um bom relacionamento, integrando-se em sua vida escolar desde as atividades, brincadeiras, cuidados e alimentação.

3° Volume: Conhecimento do mundo

O último caderno do Referencial Curricular Nacional apresenta seis eixos temáticos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática expondo ao professor as finalidades de se trabalhar esses temas na educação infantil.

O Movimento primeiro eixo do RCNEI 3 aborda a importância de se trabalhar com essa linguagem corporal, através do brincar, dançar, correr, pular, sentar, levantar as crianças vão desenvolvendo relação de interação com o ambiente e conhecendo seus limites e potencialidades.

A seguir o Referencial apresenta a música como forma de expressão e comunicação. Integrar a música no contexto escolar “Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos atitudes e comportamentos: lavar as mãos

antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc." (BRASIL, 1998, p. 97)

As artes visuais é um eixo importante no contexto da educação infantil, pois a partir do contato das crianças com as cores e esboço de seus rabiscos evidencia-se como elas são capazes de perceber as coisas ao seu redor e tentam reproduzi-las.

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. (BRASIL, 1998, p.85)

Ao abordar a Linguagem Oral e Escrita, o referencial demonstra a importância inicialmente da fala, evidenciando o ambiente das creches e pré- escolas como fonte acolhedora de diálogos para que as palavras possam ser aprimoradas. Destacando também a importância de realizar atividades de leitura comtemplando e permitindo sempre as inferências das crianças nas histórias com seus próprios pensamentos e questionamentos, ampliando seu desenvolvimento na fala, o ouvir, possibilitando o conhecimento futuro das letras, de ler e iniciar as primeiras palavras escritas começando pelo seu próprio nome.

O eixo Natureza e Sociedade do Referencial, descreve que o meio social em que a criança está inserida possibilita a ela experiências de mundo, desta forma os conteúdos dispostos nesse caderno devem ter significado para suprir as necessidades da criança.

Em relação ao eixo de Matemática, o ensino matemático deve já nesta fase ser inserido como uma necessidade social, práticas que permitam que as crianças compreendam a matemática no cotidiano através das datas de aniversário, número de telefone, da casa. Os conteúdos matemáticos na educação infantil devem ser abordados a partir das brincadeiras de contagem, identificação dos números, comparação de quantidades, tamanhos e formas, partindo sempre do cotidiano das crianças.

Abordagens da questão étnico-racial

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia.

Kabenguele Munanga

O conceito atual utilizado para nos diferenciar do outro denomina-se Diversidade que está ligado ao diferente, neste sentido passamos a pensar a diversidade como diversas formas de expressões, seja elas de caráter físico, neurológico, psicológico quanto aos aspectos de ordem sociocultural: sexualidade e gênero, religião, língua, geração, heranças étnicas e tantas outras .

A autora Eliane Cavalleiro (2003) apresenta uma análise importante para diferenciar os conceitos de racismo, preconceito e discriminação étnica. De acordo com a autora, o racismo apresenta-se como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo, por exemplo, judeu, negro ou mulçumano, pautado apenas em atributos negativos imputados a cada um deles. No Brasil podemos identificar o racismo quando realizamos leituras comparativas, quantitativas e qualitativas referentes a desigualdades sociais e suas consequências na vida da população negra e branca.

A autora define o preconceito como um julgamento prévio atribuído negativamente em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo.

A principal função das instituições edu-

cativas é a de possibilitar ao sujeito o reconhecimento do outro, em sua totalidade, de crenças, religião e opção sexual, construção e reconhecimento de sua identidade, tornando-os assim cidadãos tolerantes a diversidade, conforme descrito na citação;

As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional. (BRASIL, 1998, p.51)

Ao abordar a discriminação étnica a mesma mostra-se em condições sociais dadas de suposta igualdade entre negros e brancos, favorece-se mais um grupo que o outro nos aspectos sociais, educacionais e profissionais. A discriminação racial evidencia-se em nossa sociedade como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças é parte da educação que inclui a temática da diversidade como eixo norteador.

De acordo com o que está disposto no Art VII da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer discriminação. (BRASIL, 1948)

Desta forma, a educação infantil tem o dever de preparar o indivíduo para existência das diferenças étnicas, já que ela, impreterivelmente permeará a sua relação com os demais cidadãos.

Contexto étnico-racial da educação Infantil

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Vol. 2, Formação Social e Pessoal:

Para que seja incorporada pelas crianças a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. (BRASIL, 1998, p.41)

O trecho acima citado reforça a concepção que tratar desde cedo à temática da diversidade em seu amplo conjunto, teremos como resultados o desenvolvimento de uma postura tolerante, aceitável e de respeito com o outro desde a infância, Porém nota-se que há um número bastante reduzido de pesquisas que analisam a questão étnica na educação infantil no Brasil, está abordagem é realizada geralmente a partir do primeiro grau, as pesquisas justificam que está abordagem e realizada de forma tão tardia devido a dificuldade que se tem em obter informações com crianças muito pequenas, Mas em contrapartida pesquisas mostram a existência da problemática étnica na educação infantil, sinalizando a realidade de práticas discriminatórias na relação interpessoal entre adultos adultos/crianças, não evidenciando de forma clara a existência de discriminação entre as crianças.

De acordo com Oliveira (2012), em pesquisa realizada com profissionais de creches e pré-escolas evidencia-se a existência de práticas raciais discriminatórias nas relações interpessoais- adulto/adulto e adulto/criança.

A autora destaca também a importância de uma discussão a respeito da temática étni-

ca no campo da educação infantil, para que as crianças tenham familiaridade com a diversidade, para que saibam lidar com a diferença, trabalho este que deve ser iniciado com o dialogo em sala de aula para que as descobertas das diferenças possam ser orientadas corretamente.

Os preconceitos devem ser trabalhados e combatidos, penso intentando um trabalho de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos problemas que o preconceito e discriminação acarretam em solo brasileiro, partindo do contexto educação-infantil- familiar e escolar "Possibilitem vivencias éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade " (BRASIL, 2010, p.26)

LEI 10.639/63

A Lei de n° 10.639/63 foi criada e assinada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em Janeiro de 2003, e torna o ensino obrigatório da história e cultura Afro-brasileira e africana no ambiente escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História do Brasil, instituindo também o dia

20 de novembro no calendário escolar como "Dia Nacional da Consciência Negra", atendendo ao requerimento histórico do Movimento Negro no Brasil, marco na promoção da igualdade no Brasil.

A integração da história e cultura Afro-brasileira e africana é necessária para combater a exclusão racial, além de reafirmar uma historia e cultura que é nossa. A Lei estabelece como obrigatoriedade o ensino nos currículos escolares em toda a rede pública ou privada, reforçando assim o respeito a diversidade através do resgate histórico, familiarizando o educando com o contexto do processo de escravidão, até conhecimentos históricos e culturais da África, fortemente manifestados em nossa cultura. (BRASIL, 2004, p.35)

O ensino da cultura afro possibilita o conhecimento e o debate promovendo uma aproximação do excluído e do negado, evidenciando que a identidade negra está inserida em nossa genética e é passível de respeito e tolerância.

A Lei pauta-se em produzir conhecimentos, valorizar a história através do ambiente escolar, promover o respeito e atitudes que fortaleçam a pluralidade étnico-racial, considerando que a população brasileira é formada por contribuições de vários povos, a lei 10.639 busca a valorização e o reconhecimento da população negra em nosso país, responsável pela maior parte do crescimento do país.

Destaca-se ainda que a Lei n° 10.639/03 indica uma amplitude de possibilidades ensino-aprendizagem, que exige de comunidade escolar, em especial dos educadores, uma reeducação sobre relações étnico- raciais, de gênero e de sexualidade, numa perspectiva democrática e cidadã. Conforme ressalta o Parecer n° 003/2004, 'para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico- raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos' (São Paulo, 2008, p. 20)

Amplamente dotado e com grande contribuição para a construção de nossa cultura o currículo escolar deve passar por reformulações, incluindo em suas práticas conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira. Os professores devem abordar questões que apresentem o contexto em que as pessoas negras escravizadas encontravam-se no Brasil, destacando seus costumes, crenças e tradições. A partir da familiarização e reconhecimento da forte influência da cultura afro-brasileira na sociedade atual é que os alunos irão compreender os reais motivadores para elaboração da Lei 10.639.

Resolução 01/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituiu-se na Resolução 1 ° de 17 de junho 2004, os conteúdos e práticas que deveriam ser implementadas para efetivação do exercício da lei 10.639/03.

A Resolução 01/2004 destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores determinada como obrigatória e indispensável, propondo para que a formação aconteça de modo que os conteúdos sejam ministrados e acompanhados por toda a equipe técnica da escola, supervisão, gestão, coordenação pedagógica, prestando subsídios e recursos necessários aos professores que são responsáveis por transmitir os conhecimentos na área para os educandos. Além de disciplinar os conteúdos de disciplinas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, disciplina também atividades, e responsabilidades das instituições de educação.

Desde a criação da Resolução 01/2004 as escolas da Educação Básica do país passaram a ter um documento que orientam as práticas pedagógicas referentes a Lei 10.639/03.

Dentre todos os grupos étnicos, a população negra no Brasil foi a que mais sofreu injustiças históricas e seculares, pautados no objetivo de corrigir esta dívida histórica o governo brasileiro tem procurado promover uma proposta de educação diferenciada, promovendo a valorização das diversas presenças étnicas que compõe nossa sociedade.

Uma educação de qualidade é uma educação integradora, onde as culturas e os valores possam estar presentes em sala de aula, é isso que pretende a Educação para as relações étnico-raciais, possibilitar condições favoráveis para que a Educação aconteça, condições materiais, físicas e intelectuais, um ambiente onde a aprendizagem aconteça de forma igualitária, com a participação de políticas públicas.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, p. 18).

A escola deve desenvolver práticas que reafirmem de forma positiva a cultura africana na sua arte, danças, religiosidade e diversos outros contextos, o documento propõe trabalhar e propor criticamente a reflexão das datas significativas; 13 de maio Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo e divulgação dos significados da Lei Aurea para negros, Dia 20 de Novembro será celebrado como o Dia Nacional da Consciência Negra e Dia 21 de março Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

A escola deve possibilitar o reconhecimento e a valorização da cultura do outro, promovendo experiências e ações educativas de combate ao racismo e a discriminação, a responsabilidade do professor deste contexto é formar indivíduos pensantes e preparados para o convívio com a diversidade.

Cultura Afro e educação infantil

Com base na Lei 10.639/03, a cultura afro-brasileira e africana devem estar inseridas nos currículos da Educação Fundamental e no Médio, buscando proporcionar uma aprendizagem significativa e um resgate da história do povo Brasileiro. A escola pode contribuir para o combate do preconceito a partir de um

trabalho efetivo com práticas antirracistas que busquem a construção de uma autoimagem positiva da criança negra.

Segundo Cavalleiro (2003, p. 10),

A relação diária com crianças de quatro e seis anos permitiu- me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem.

Sendo assim, promover a igualdade racial no âmbito escolar é uma necessidade para reparar os danos cometidos anteriormente e que ainda hoje com o direito de igualdade nas relações raciais ainda não estão sendo completamente cumpridos, tendo em vista que a construção de identidade étnico-racial se dá na interação com o outro, seja na escola, na família, em qualquer espaço social.

Dessa forma, a identidade do sujeito é o resultado de um processo de construção social, onde nós enxergamos através do olhar do outro.

"A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola". (Gomes, p. 170/71, 2003, citado por Moura, 2012).

Com base na citação acima é indispensável o trabalho com a diversidade étnica na Educação Infantil, iniciar a valorização das diferenças na idade 0 á 5 anos é essencial, pois ajuda a promover uma educação igualitária para todos.

De acordo com as Orientações Curriculares é importante o trabalho com a questão étnico-racial com as crianças da Educação Infantil proporcionando o reconhecimento da importância de vários povos na formação da sociedade. Para tanto, várias ações devem ser colocadas em prática objetivando:

• Organizar os espaços educativos contemplando a diversidade étnica e cultural do contexto em apreço.
• Objetivar, nos espaços educativos, a distribuição igualitária de atenção e afeto a todas as crianças.
• Apresentar materiais e brinquedos que remetam à ancestralidade africana e à compreensão dos signos e significados da população negra.
• Evidenciar a contribuição de ascendência africana (e outras), por meio de contos, cantos, danças, trajes, alimentos e demais manifestações do repertório cultural presentes no cotidiano.
• Valorizar a oralidade como instrumento de transmissão de conhecimento.
• Acolher a diversidade material e cultural das crianças, atentando ao combate dos preconceitos raciais e outros.
• Conhecer e valorizar a origem e histórico de cada indivíduo dentro do grupo.
• Envolver famílias e comunidade nos projetos da instituição e seus registros.
• Superar a dicotomia educar/cuidar, desmistificando preconceitos que se originam da comparação entre essas ações.
• Considerar as diversas tradições culturais como essenciais ao processo educativo, independente da etnia e condição social em que se originam, buscando romper com os preconceitos já instituídos e buscando formas de construir atitudes de respeito e de solidariedade.
• Garantir a formação de vínculos que conduzam a uma postura ética e de valorização da vida, respeitando tanto os humanos como os demais seres vivos.

Fonte: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial do Estado de São Paulo, 2008, p.89.

Ao atingir estes objetivos acima citados, as crianças já serão capazes de aceitar a diferença no outro, construindo um futuro harmonioso valorizando a pessoa negra, cultura e história africana e afro-brasileira.

O trabalho com o ensino da história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil

possibilita a formação de cidadãos com mentes abertas. Nossas crianças precisam ter o conhecimento de que a sociedade brasileira é uma sociedade mista e multicultural uma realidade que precisa ser assimilada desde a Educação Infantil.

Para formarmos cidadãos conscientes precisamos mediar o conhecimento da verdadeira história africana e do Brasil africano, à nossas crianças nas séries iniciais da Educação Infantil, considerando que a formação da criança é construída a partir de situações onde ocorrem trocas de experiências entre professor/ aluno, aluno/professor, aluno/aluno. Contexto este propicio para inserir a história e cultura afro-brasileira visto estarem abertos ao novo e relativamente livres de preconceitos.

Desta forma, conclui-se que o ensino de história e cultura Afro-Brasileira para Educação Infantil, é necessária para que possamos mostrar as crianças que todos nós somos diferentes formando assim cidadãos capazes de conviver em sociedade, livres de preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o termino da pesquisa e conhecimento sobre os principais documentos que subsidiam a proposta de educação étnico-racial, torna-se ainda mais significante que trabalhar o tema na Educação Infantil é possível e necessária.

A educação étnico-racial possibilita a formação de cidadãos livres de preconceito e relações harmoniosas em sociedade.

O trabalho de pesquisa na escola participante me possibilitou o contato com detalhes que mostram o quão o professor é uma peça fundamental em sala de aula, como mediador de práticas educativas que rompam com o preconceito, e possibilitem aos educandos reconhecer sua identidade a partir de questões levadas para sala de aula, que tratem sobre diversidade, racismo e raça, possibilitando que a criança veja o negro como um protagonista importante para a formação da sociedade e não apenas como um ser humano que sempre foi escravizado e excluído da história.

Com esta pesquisa constatei que as crianças da Educação Infantil, mostram-se capazes de tratar as pessoas negras de forma diferente, dos demais, relacionamento este caracterizado como preconceituoso, com colegas e pessoas negras de seu convívio. Diante deste contexto, notamos que os profissionais pedagogos atuantes na escola em questão, mostram-se distantes de práticas que abordem a educação étnico-racial, e muitas das vezes reproduzem expressões e atitudes racistas, não reconhecendo-se quanto pertencentes ao grupo étnico, silenciando atitudes discriminatórias presenciadas no contexto educacional.

Nota-se também através da pesquisa que as atitudes de discriminação racial, ocorrem dentro da sala de aula entre crianças brancas e negras mas também entre crianças pertencentes ao mesmo grupo étnico (negro), e esta observação torna-se ainda mais alarmante quando consideramos que a escola, está inserida em uma região da periferia da cidade de São Paul, onde temos grande parte dos habitantes pertencentes ao grupo étnico negro.

Para que a Lei 10.639/03 seja uma prática no contexto da Educação Infantil, é necessário que se faça uma aproximação de maneira que desde as series iniciais as propostas relativas à história da cultura África e afro-brasileira, sejam inseridas de fato no cotidiano da Educação Infantil. Os professores precisam propor aprendizagens significativas, a formação continuada para professores da Educação Infantil torna-se um fator primordial, já que estes ainda não se sentem seguros em trabalhar com o tema.

Concluir dizendo que a educação étnico-racial deve ser inserida e é necessária já

na Educação Infantil, para que possam elevar a autoestima da criança negra e desenvolver nesta um sentimento de pertencimento ao grupo o qual pertence , faz-se necessário a preparação do profissional pedagogo e a participação efetiva de todo o corpo docente, no sentido de viabilizar uma educação voltada, para as relações raciais, questões identitárias e a cultura afro-brasileira, considerando também a participação da família e de toda comunidade escolar, neste processo.

Espero que esse estudo possa contribuir para a reflexão acerca da Educação Infantil e o trabalho étnico-racial nos anos iniciais da educação, contribuindo assim para a formação de uma sociedade melhor.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. De 5 de outubro de1988.

. Lei n° 8069. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De 13 de julho de 1990.

. Lei Federal n° 11.645/08 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

. Lei Federal n° 11.639/03 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

. Lei n° 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1996.

. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico – Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Brasília, 2004: Conselho Nacional de Educação.

. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicoraciais e para Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. MEC, Brasília, setembro de 2009.

Dourado, J. Breve Histórico da Educação Infantil. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/breve-historico-da-educacao-infantil/

CAVALLEIRO, E. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na educação infantil. – São Paulo: Contexto, 2003.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ÂMBITO ESCOLAR

DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer o tema deficiência intelectual e a sua inclusão de pessoas com alguma deficiência acontece, pelo prisma da educação transformadora e inclusiva, quando a qualidade acadêmica proposta poderá derrubar certas barreiras tradicionais que presenciamos dentro das escolas brasileiras. Iremos abordar e fazer uma reflexão sobre a importância do respeito nas relações sociais e na convivência na escola, como elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem; observando como estas relações ocorrem, verificando se há respeito às diferenças e à diversidade entre elas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Escola; Respeito; Diversidade; Deficiência.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o campo da neurociência vem atraindo atenção no campo da educação. A neurociência tem sido compreensivelmente um assunto de curiosidade e exploração. Adicionar neurociência à mistura permitiria, potencialmente, aos professores rastrear esses conceitos fisiologicamente no cérebro, sem dúvida tomando as intervenções que eles

aplicaram mais.

A primeira preocupação que temos quando pensamos em deficiência, integração e inclusão, era a de integrar os deficientes fazendo com que estes conseguissem permanecer na escola, com o passar dos tempos e com as políticas públicas de inclusão escolar o foco foi sendo alterado e somente a integração não seria suficiente para a verdadeira inclusão escolar.

No conceito de inclusão escolar os alunos deficientes deveriam ter direito ao acesso e à permanência no sistema escolar, a preocupação visava somente os deficientes muitos alunos ainda continuavam excluídos dentro do sistema educacional. Possuir uma legislação específica para esse atendimento educacional especializado não se torna suficiente quando pensamos na diversidade e na realidade das escolas nos dias atuais. Uma mudança de concepção para uma educação inclusiva e a garantia de inclusão e sucesso educacional de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, traz alguns avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.

A exclusão escolar não se refere apenas aos deficientes e sim a todos aqueles que não ingressam na escola ou que não conseguem nela permanecer e nem tampouco apropriar-se dos conhecimentos ali oferecidos. Quando pensamos em educação inclusiva, as formas de atendimento devem unir serviços e apoios especializados que servirão para todos os alunos.

Com a ampliação das leis que embasam a educação inclusiva e as normativas que orientam as adaptações e apoio escolar, apresentam-se também os desafios que as escolas enfrentam diante da educação inclusiva de qualidade para todos os alunos. O professor, agente de transformação dessa realidade, é questionado diante de sua formação que, até hoje é deficitária em oferecer ao profissional de educação uma base que dê conta das especificidades de cada realidade.

Os objetivos específicos se baseiam na importância de estabelecer uma escola realmente inclusiva, permitindo assim respeitar a maneira de ser e agir de cada um individualmente. A inclusão beneficia as crianças com deficiências no sentido de progresso de seu desenvolvimento com interação com o outro, pois está comprovado que para um bom progresso no desenvolvimento de uma criança é necessário a interação social que, também ajuda no aprendizado de todas as crianças.

A compreensão do currículo como um território político, intrinsecamente comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõem a realidade escolar, tal como versa a teorização educacional crítica que empreende uma visão renovada e ampliada de currículo em ligação estreita com o conhecimento e a cultura, é uma das propostas deste estudo (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I, 1997).

A DEFICIÊNCIA E SEUS CONCEITOS

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida e garantir se a que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu pais. Devido às necessidades particulares dos surdos e do grupo de cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Pessoa portadora de deficiência é aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (AZEVEDO; BARROS,

2004, p, 78).

A pessoa com deficiência física tem mudanças nas funções normais do corpo, causando comprometimento físico, ocorrem dificuldades de executar certos movimentos motores, ou não executar nenhum movimento de modo coordenado.

MARCOS HISTORICOS DA PESSOA COM DEFICIENCIA

Na década de 40, não se tinha preocupação com a criança deficiente, mas na década de 50 ocorreu uma expansão das classes e escolas especiais e instituições filantrópicas como, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE (1954), (SILVA, 2012):

O ensino especial é desde sua origem um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares. Existe ensino especial em todo o mundo sejam em escolas de frequência diária, internatos ou pequenas unidades ligadas à escola de ensino regular.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

De um modo geral, a educação especial lida com aqueles fenômenos de ensino e aprendizagem que não são os mesmos com que lida a educação regular. Tal modalidade lida com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular.

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar(os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial), (FERREIRA, 2006, p. 87).

A educação inclusiva tem adequações e apoio que se dão por meio de flexibilização e adaptações de recursos instrucionais como materiais pedagógicos, equipamentos, currículos entre outros, com capacitações de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados, eliminação de barreira atitudinais, arquitetônicas, curriculares, comunicativas, sinalização, etc. e encaminhamento para o mercado de trabalho. De acordo com Carvalho (2007):

É oportuno considerar a educação especial/inclusiva como conjunto de recursos e serviços educativos que, na escola ou fora dela, podem contribuir para o processo de aprendizagem de alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam necessidades educa-

cionais especiais (CARVALHO, 2007, p. 79).

Já existiram diversos estudos oferecidos à Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, formando então documentos importantes que formam um parecer sobre a educação especial. De acordo com Rhoden e Gouveia (2001) a educação especial traz para o âmbito da educação e do ensino específico avanços importantes para os portadores de deficiências, nas áreas educacionais, políticas e sociais, entre esses avanços citam- -se:

• Proposta de inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus;

• Desafios para a educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional;

• Formação de professores para a educação inclusiva;

• Recomendações aos sistemas de ensino;

• Referências para educação especial;

É garantido pela LDBEN através de uma construção curricular o direito daquele aluno com necessidades de educação especial a possibilidade de ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva. As dificuldades de aprendizagem que o aluno de inclusão tem na escola devem ser compreendidas mesmo que venha a ter situações simples, transitória, complexas e/ou permanentes que poderão ser resolvidas através de trabalho pedagógico com recursos ou técnicas especiais para que o mesmo possa ter acesso ao currículo de modo mais adequado e adaptado em escolas regulares e quando este aluno tiver graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos deverá ser proporcionado um currículo funcional que atenda as necessidades práticas de vida (RHODEN e GOUVEIA, 2001).

A inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade humana na sociedade, isto é, garante o acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das diferenças de cada um no grupo social. A inclusão tem um valor social importantíssimo no que diz respeito à integração da criança no seu grupo, tendo direito a todas as condições de aprendizagem mesmo tendo as suas diferenças.

Assim a inclusão irá facilitar o caminho para que esta criança tenha acesso ao desenvolvimento da criatividade, desejo de mudanças, elevação da autoestima, além de vencer os medos que ajudam a superar os limites (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 14).

A inclusão educacional e social de acordo com o Decreto n° 5.296/04 foi regulamentada, as leis n° 10.048/00 e° 10.098/00, estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

Ainda se tem o Decreto n° 5.626/05, que regulamenta a Lei n° 10.436/2002, que visa a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Portanto é importante ressaltar que:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

LEIS E DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado no Título I, do Art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar, com absoluta, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito, Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler as linhas; é preciso ler nas entrelinhas (SAVIANI, 2007, p. 176).

São demonstrados, a seguir, Documentos do Sistema ONU que servem para garantir a lei para a pessoa com deficiência (2003, p.16-17).

1990 - Declaração Mundial sobre Educação para Todos /Unesco.

1993 - Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência / ONU.

1993 - Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade / ONU.

1994 - Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação para Necessidades Especiais /Unesco.

1999 - Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) / OEA.

2001 - Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) / OMS, que substituiu a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades / OMS, de 1980.

2003 - Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU. 2003 - Declaração de Kochi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade, sendo que na educação inclusiva nenhum aluno, deve ficar sem acolhimento em escolas regulares.

Sendo assim, cabe à escola garantir a permanência deste aluno na instituição, com a oferta de ensino de qualidade, embora seja desafiador e trabalhoso, acredita-se que o primeiro passo para a inclusão é lidar com a diferença de maneira natural, sem encobri-la ou destacá-la em excesso, pois é uma condição que estará sempre presente na vida desse aluno, cabendo a todos respeitar e aceitar a possibilidade de enriquecer a convivência na

sociedade.

Pais, membros de diretorias de escolas e educadores precisam aumentar seus esforços cooperativos para projetar e instituir novos sistemas de educação, nos quais todas as crianças possam conquistar progressos contínuos em seus próprios ritmos de aprendizagem e no qual crianças deficientes auditivas e com outras inaptidões de aprendizagem, recebam educação diagnóstico-prescritiva apropriada o mais cedo e pelo tempo que for necessário.

É fundamental incorporarmos ao cotidiano escolar atividades práticas que levam a diversidade cultural. É um trabalho contínuo e sistemático, que requer um olhar especial do educador no sentido de acompanhar os alunos em suas necessidades e capacidades, explorando as situações que surgem no contexto escolar de forma positiva (MISKOLCI, 2005).

Dado o exposto, concluo esse artigo ressaltando a importância da educação inclusiva, reforçando a quebra de estereótipos, e dinamizando o ensino integral, possibilitando todos os alunos o respeito e a equidade necessários para o processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli; MACEDO, Lino. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 outubro 1988. Seção 1, p.1.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticos e Prática em Educação Especial. Conferência Mundial de Educação Especial: s/ed. Junho de 1994.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaios Pedagógicos - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIENCIA E A CULTURA – UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007b.

STAINBACK S.; STAINBACK W. Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

UNESCO. Um guia para garantir a inclusão e a equidade na educação. Paris: UNESCO. 2017.

VYGOTSKY, L. S.; A formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO E DAS ARTES VISUAIS

DANIELLE SANTANA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre a prática do professor na Educação Integral onde a arte é fundamental para o desenvolvimento motor, crítico, reflexivo e emocional da criança, permitindo desenvolver as emoções que vão além da observação de uma obra e sim incentivar a criança a sentir a arte e até reproduzi-la ou transformá-la. Portanto este trabalho traz questões sobre o processo de criação, entre elas, a escolha do texto, o público a que se dirige a montagem, espaço cênico, possibilidades

de interpretação, encenação e criação coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Desenvolvimento; Aprendizado; Linguagens.

INTRODUÇÃO

A arte é um fenômeno eminentemente humano, por meio dela damos sentidos e significados ao mundo que nos rodeia com valores estéticos que sintetize as suas emoções, sua história, seus sentimentos e sua cultura e ao aprimorar as dimensões simbólicas, ganham poder expressivo de representar ideias por meio de linguagens particulares.

Este artigo tem como finalidade mostrar o quanto a Arte Visual, ou seja, o desenho é importante para a criança, pois através da arte as crianças conseguem expressar seu sentimento e suas habilidades pelo desenho. Apresentar qual a contribuição que ela tem dado à escola na formação da criança e no seu desenvolvimento.

Tendo em vista que o professor deve despertar o interesse das crianças sobre as aulas de artes visuais desde a primeira fase, deixando claro que o mesmo deve transformar o conteúdo em brinquedo, uma vez que o brinquedo estimula a capacidade da criança de aprender e faz com que ela tenha apreciação artística e interesse pela leitura dos diversos tipos de artes (escultura, pintura e arquitetura).

A arte se apresenta de várias formas, a plástica por meio, entre outros, o desenho, pintura; a música; a escultura; o cinema; o teatro; a dança; a arquitetura; a poesia; a literatura; a fotografia; entre outras formas expressivas.

Todas as áreas do conhecimento têm um domínio, uma linguagem e uma história própria. A arte é um campo de estudo específico, não sendo apenas uma disciplina para passar o tempo, tem representação simbólica dos traços espirituais, intelectuais e emocionais que mostram as características da sociedade em que vivemos e nossos grupos sociais, modos de vida e todas as suas crenças e tradições.

A arte educação tem como objetivo formar o ser criativo e reflexivo, podendo se relacionar com todas as pessoas. A arte está presente em nossas vidas desde cedo, e dentro da educação infantil, depois da fala a forma como nos expressamos para dialogar com o mundo, permitindo refletir sobre nós mesmos, a arte ensina as crianças a valorizarem o trabalho das demais, respeitando assim a diversidade cultural, entre tantas outras diferenças.

A PINTURA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Na educação Infantil encontramos um ambiente propício para o desenvolvimento da expressão, é um espaço no qual a criatividade e a imaginação podem ganhar forma. O trabalho com arte é muito importante, como podemos perceber na fala da educadora e doutora em arte-educação Ana Mae Barbosa:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1995, p. 11).

O objetivo da arte na Educação Integral não é, de modo algum, a formação de futuros artistas; mas, sim, o enriquecimento da criança e seu nível cultural, que a levará a um desenvolvimento no seu todo humano.

A pintura é importante na educação infantil, pois possibilita com que as crianças ao terem contato com um pincel e fazer com eles movimentos no papel, possa, começar a conhecer e aperfeiçoar a sua coordenação motora, conhecendo novas cores, desenvolvendo

novas formas usando sua imaginação, explorando a pintura, como forma de arte, não apenas com o pincel, mas podendo usar as mãos e outros objetos também.

A expressão artística da criança é apenas uma documentação de sua personalidade. [...] Tudo quanto pudermos fazer para estimular a criança no uso sensível dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro servirá para enriquecer sua reserva de experiências e a ajudará em sua expressão artística (LOWENFELD, 1976, p. 108).

Demonstração, descobrimento de cores, coordenação, aprimoramento das capacidades motoras, concentração, limites e a paciência de fazer a tarefa até o final, tudo isso pode ser observado em uma criança enquanto ela se diverte pintando.

Então definir a quantidade e qualidades dos materiais, disponibilizá-los de um modo que a criança se sinta incentivada a experimentá-los e oferecer a ajuda necessária para o desenvolvimento de suas ideias, são segredos importantes para um planejamento que considera o modo próprio de pensar das crianças. Como percebemos na afirmação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – Volume 3:

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 (BRASIL, 1998, p. 89).

ARTE EM SINTONIA COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É importante falar que a arte sempre esteve presente na humanidade e o processo de ensino aprendizagem foi se consolidando ao longo do tempo. Desde o tempo das cavernas, foram identificados os desenhos como forma de comunicação, a arte rupestre é alvo de grande debate sobre os especialistas, pois qual seria sua verdadeira intenção?

De acordo com a BNCC, pág.23 (1997) entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. A própria Semana da Arte Moderna em 1922, confirma o marco do modernismo no Brasil.

Conforme o BNCC, em 1971, pela LDB da educação nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de educação artística, mas é considerada atividade educativa e não disciplina.

No entanto o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes plásticas, educação musical e artes cênicas).

A educação artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. As próprias faculdades de educação artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos técnicos sem bases conceituais.

Com a Lei nº. 9.394/96, art. 26, 2º revogam-se as disposições anteriores e a arte é 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".

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte.

ENCENAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ARTE

A pesquisa, a reflexão sobre a dramaturgia, o autor, a época em que viveu, a época que retratou, isso dá a possibilidade de ver tudo com clareza. Mas, não significa que a peça deva ser reproduzida exatamente como foi concebida, esse talvez seja um dos maiores enganos que se possa cometer: ignorar a plateia do nosso tempo, nossa sociedade, o mundo em que vivemos hoje, agora. Porque montar um Moliére, por exemplo, exatamente como ele foi montado na época em que foi escrito é dizer que o tempo não passou, que não evoluiu e isso não é verdade. O que um grande clássico diria para o mundo de hoje?

A história é tão universal que poderia se passar em qualquer tempo em qualquer lugar. Mas qual é a postura, a função do artistas diante disso? Exercer o espírito crítico e analítico diante dessa realidade. Se colocar – nosso ponto de vista e nossa opinião - diante deste clássico, desta obra genial que é Ralé, de Gorki e mostrar as mazelas da nossa sociedade. Através da profundidade do texto, que tem caráter ideológico, mas com dimensão humana e social, pois por trás dos tipos sociais que Gorki apresenta, existem seres humanos como nós. Seres humanos de uma classe esquecida e sem voz: a ralé, a marginalidade.

ARTE VISUAL E SUAS EXPRESSÕES NO COTIDIANO

Pensar nessa intermediação de fazer do cotidiano, do pensar, do construir em artes visuais deve-se estudar os elementos de visualidade e algumas das modalidades compositivas que estão presentes na maioria das formas. O conceito que temos de espaço está relacionado à nossa ambiência visual, isto é, quando observamos objetos, pessoas, pinturas, são feitas segundo mobilizações de experiências visuais já decodificadas. "[...] neste processo, encontram-se nuances visuais das inter-relações existentes entre os dois espaços: o da massa espacial e o definido pela área externa e ambiência" (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 83).

Ainda de acordo com estas autoras (2001, p. 84), quando a organização espacial resulta na integração simultânea entre duas dimensões (altura e largura) está diante da superfície. "[...] Logo, a superfície é um elemento plástico que se articula como plano, área ou 14 pelas linhas de seus limites, cuja organização pode criar efeitos de maior ou menor movimento, tensão, repouso".

A arte visual é tradicionalmente estudada pelos desenhos, pintura, gravura, escultura, enfim, sob o ângulo da visão uma vez que cada uma dessas modalidades artísticas revela-se diferentemente no âmbito visual, mas, todas se compõem de expressões e representações da vida.

É necessário vivenciar atividades práticas, nas quais se possa lidar diretamente com a linguagem visual para saber expressar, comunicar, enfim, pensar visualmente. O ensino das artes visuais Pensando o Currículo De acordo com Cava (2009, p. 66) "o homem, desde o período mais tenro de sua vida, busca formas de expressão, comunicar-se, dar sentido a algo, procura superar sua individualidade, suas limitações, ou seja, procura um mundo repleto de significação".

Assim, através do processo perceptível

que é à base do professor de conhecimento e recriação do mundo, o homem toma consciência de seu universo. Conforme Cava (2009), o artista, através de sua obra, revela e interpreta componentes desta sociedade. Vygotsky (2003 apud 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".

Deste modo, estes autores entendem a arte como produto de embate entre o homem e o mundo, é através dela que o indivíduo interpreta, descobre e recria sua realidade, a fim de compreender o contexto que o circunda e relacionar-se com ele. 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 muito mais "tranquila" 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, pois: "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).

"O currículo precisa ser concebido como um projeto em permanente 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" (IAVELBERG, 2003, p. 25). Isto é, o currículo deve estar sempre em transformação uma vez que os professores e as escolas estão sempre sendo orientados e "atualizados" conforme os avanços teóricos.

Os professores devem participar do processo direta ou indiretamente e, em um segundo momento, como parcerias permanentes e reformuladoras do documento local. Segundo Iavelberg (2003, p. 37) "a divisão por ciclos torna mais elástico aquilo que se espera de cada série. A diversidade, resultante de ritmos pessoais, históricos escolares e culturas de origem, não será um fator de limitação". Portanto, cabe ao professor o papel de promotor da aprendizagem, através do planejamento de suas ações e da articulação entre a construção do projeto educativo-institucional e a do projeto curricular.

A EXPRESSIVIDADE NO ENSINO INTEGRAL

Do ponto de vista de Ferraz e Fusari (1993), compreender o processo de conhecimento da arte pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso saber por que e como ela o faz. Portanto:

A criança se exprime naturalmente tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal e sempre está motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança, percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, dança e canta o faz com vivacidade e muita emoção (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 55).

Assim a expressão infantil é a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. Assim, desde bem pequenas as crianças vão desenvolvendo uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos.

Para a criança, essa linguagem ou comunicação que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício do conhecimento da realidade. Nessa mesma linha de raciocínio Pillar diz que:

Em seu trabalho, a criança constrói no-

ções a partir das vinculações que estabelece com o que foi percebido nas suas experiências sensoriais e motrizes. Esta acumulação de impressões sobre o que a rodeia e que vai constituir-se com base sobre a qual se organizam suas habilidades perceptivas e expressivas (PILLAR, 1988, p.16).

Em ambos os casos, durante as criações as crianças vão aprendendo a perceber os fenômenos a sua volta. Elas aprendem a nomear esses fenômenos, sua utilidade, seus aspectos formais ou qualidades estéticas, bem como a conhecer suas principais funções. Mas, para que isso ocorra, é necessária a colaboração do outro, do professor, dos pais, pois, sozinha, ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes, sua atenção é dirigida às características não-essenciais e sim as mais destacadas das imagens, onde muito das vezes são as imagens mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas.

Compete ao professor ajudar a criança a perceber também outras qualidades formais e a ver o conjunto dos elementos que compõem o objeto, a imagem, o som e a cena. No campo da visualidade o essencial é o desenvolvimento da visão, que faz conhecer as principais qualidades das coisas e a discriminá-las. Mas, nem sempre o que se vê tem correspondência exata com o real.

De maneira geral, para as crianças pequenas, o fazer e a apreciação em cada uma das linguagens artísticas devem estar ligados às atividades lúdicas. Experimentando ludicamente a observação e o contato com as formas de diversos materiais artísticos as crianças se expressam, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas potencialidades estéticas.

Inicialmente, predomina-se a ação nas reações com o objeto, é o período sensório motor, que se estende até os dezoitos meses aproximadamente, nesse período, segundo Piaget (1975), o desenho é totalmente involuntário, os movimentos são desordenados, porém proporciona prazer (som do giz deslizando no papel, o gesto o movimento do braço).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se um distanciamento entre o desejo do professor de ensinar Arte e o interesse do aluno em aprender, por esse motivo é de suma importância que professores do ensino integral deem maior ênfase nas Artes Visuais e se preocupem de verdade com o aprendizado das crianças. Para que os educadores não cometam mais erros tradicionalistas, como tem ocorrido há muito tempo.

Aprendemos com os BNCC que o professor precisa conhecer a história da arte para poder escolher o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as ideias e tendências de uma determinada época e localidade.

Portanto, em hipótese alguma os trabalhos infantis devem ser comparados com os de nenhuma outra criança, pois cada uma aprende no seu limite e no seu tempo. Sabe-se que muita coisa mudou em relação à Arte Visual, mas ainda precisa melhorar, pois há muitos professores que interpretam e ensinam a Arte como cópia/mera reprodução, impedindo assim a criança de pensar e desenvolver a sua habilidade diante do desenho.

O professor deve ter a consciência que a arte tem a função de desenvolver o senso crítico, reflexivo, investigador e criativo na criança, com objetivo de torná-lo um cidadão atuante na sociedade e capaz de respeitar qualquer tipo de diversidade e ideias diferentes da sua. Permitir que as crianças e a sociedade tivessem cada vez mais acesso a arte como um todo é um dever do poder público e da sociedade, uma arte sem limitações e sem restrições de censura. Fazendo com que a arte ajude de fato as pessoas a transformarem o mundo.

Contudo, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo, cuidando da condição de liberdade de expressão e sustentação da manifestação. Vale ressaltar ainda que as atividades lúdicas são indispensáveis à criança para apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, uma vez que possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e dos sentimentos.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. São Paulo, Perspectiva, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix, 1975.

BORNHEIM, Gerd Alberto. O sentido e a máscara. São Paulo, Perspectiva, 2004.

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

Currículo da Cidade – Educação Infantil – Prefeitura de São Paulo, 2019.

DORFLES, Gillo. O dever das artes. Lisboa: Martins Fontes, 1987.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso em 12 de março. 2021

FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983

KIRILLOS, L. R. Expressividade- da teoria B prática. Rio de Janeiro, ED. Revinter, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DAYANE LIBERATO SILVA

RESUMO

A importância e análise dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem PSICOMOTORA colocam que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nas fases iniciais da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motor, social e afetivo, além de proporcionar prazer. A criança aprende brincando a conhecer e a entender o universo que a cerca, o que a define como um ser social. Inserir o jogo e a brincadeira às práticas pedagógicas é buscar um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para a criança.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem; Brincadeiras; Conhecimento; Criança; Educação; Jogos.

INTRODUÇÃO

Jogos, brincadeiras e ludicidade são temas muito abordados em monografias e trabalhos de conclusão de curso, no entanto sendo um tema tão pesquisado, defendido e difundido, pesquisadores e alguns professores defendem a sua prática nos espaços escolares, lamentavelmente apesar de toda à literatura e das pesquisas realizadas que comprovam a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao lúdico ainda lhe é delegado, por muitos profissionais ao simples ato de distração, diversão e também lhe é atribuído atitudes como falta de educação, petulância ou desobediência, pensamentos estes expressos de

forma inconsequente e intolerante, por meio de frases como estas: “as crianças de hoje não sabem brincar.”; “... as crianças só estão brincando.” ou “os alunos de tal professor estão sempre brincando.” Este descaso ocasiona danos à estruturação do desenvolvimento da criança e muitas vezes bloqueios emocionais e até físicos.

Com base nesta problemática, pesquisas e reflexões esta pesquisa visa alcançar a todos os profissionais, mas principalmente aqueles que ignoram a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo principal oferecer aos professores uma ferramenta de reflexão sobre a metodologia aplicada na educação infantil no que concerne a jogos e brincadeiras. Utilizando como base de sustentação pesquisas e constatações de diferentes teóricos. Esta pesquisa e analise visa mostrar que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento global da criança, e que este desenvolvimento não se dá apenas com os denominados jogos educativos, mas também de brincadeiras livres, espontâneas, aquelas trazidas pelas crianças para o universo escolar, que se trabalhadas pelo professor de maneira participativa e mediadora lhe possibilitará introduzir novos conceitos e informações, assim como também a compreensão e entendimento do que foi aprendido pelo aluno com a mediação do professor.

Nas palavras de Luzuriaga (2001,pg.2) "..Sem educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois, pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano". Sendo assim, pode-se chegar a conclusão de que as crianças sempre foram educadas, seja para o trabalho, ou para as atividades intelectuais, estas crianças eram preparadas, apesar de não haver registros que confirmem essa educação, pois, as crianças menores eram responsabilidade exclusiva das famílias, recebendo educação apenas de seus familiares.

Luzuriaga (2001) diz que as crianças recebiam uma educação natural, inconsciente, espontânea, adquirida na convivência familiar. Mesmo sendo essencial à vida social e intelectual do homem, a educação foi transmitida de formas diferentes, por povos diferentes. Na idade Antiga a educação de crianças pequenas era essencialmente familiar. Já na antiguidade clássica encontram-se registros da preocupação com uma educação mais elaborada para as crianças pequenas.

Luzuriaga (2001), diz que Platão (427-347 a.C) recomendou que a educação da primeira infância fosse de jogos educativos na família, com o objetivo de preparo para o exercício do futuro da cidadania, e que Aristóteles (384-332a.C) propôs que as crianças dos cinco aos sete anos receberiam em casa educação para a higiene e o endurecimento, e ainda assistiriam a algumas lições.

Carvalho (2003) apud Oliveira (2002) diz que os modos de atendimento não familiar foram se constituindo nas camadas sociais menos favorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio das relações de parentesco, No final da Idade Média surgem as "rodas dos expostos" e os "lares substitutos", dirigidos por entidades religiosas e filantrópicas.

O autor acima afirma que em decorrência das transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em um contexto de educação como investimento para o desenvolvimento social, a escolaridade obrigatória e a aceitação da criança como pessoa com necessidades especiais, origina a trajetória da constituição do atendimento ás crianças pequenas.

Carvalho (2003) apud Oliveira (1994) em decorrência da necessidade de atender crianças órfãs, abandonadas ou mesmo os filhos de mães operarias, nos séculos XVII e XVIII em alguns países da Europa foram criadas as primeiras instituições que tinham como objetivo principal a guarda de crianças a partir de dois anos, orientadas na religião e cuidados com a saúde, alimentação e em alguns casos, inicia-

ção em um oficio. Eram conhecidas como as "Escolas de Caridade" ou "Escolas de Damas".

Segundo Luzuriaga (2001), a preocupação com a educação da criança pequena, seja a da família abastada ou a pobre, suscitou as ideias de alguns pensadores vistos como precursores da educação infantil, por elaborarem princípios e propostas para a sua organização. Pestalozzi (1746-1827) defendia para as crianças um ambiente educativo, natural, disciplinado, prático e afetivo, envolvendo cuidado e educação, amor e conhecimentos específicos por parte da professora.

Arce (2002) diz que Froebel foi um dos primeiros pensadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas, tornando-se o fundador dos "jardins-de- infância" destinados a crianças menores de seis anos de idade, destinados a crianças menores de seis anos. Já No inicio do século XX, Decroly (1871-1952) e Maria Montessori (1879-1952) contribuíram para a constituição da especificidade da educação infantil e seu caráter pedagógico.

Segundo UNESCO (2011), em1942, durante a Segunda Guerra Mundial, governos de países europeus reuniram-se no Reino Unido para a Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CAME), Em 16 de Novembro de 1945 foi fundada a UNESCO com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Desde então são realizadas Conferências e Fóruns são discutidas e estabelecidas metas que contribuam para o desenvolvimento social dos países envolvido. “A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem/ Tailândia), 183 países, em Brasil assumiram o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância". (UNESCO, 1990).

Em 2000 houve o Fórum Mundial da Educação para Todos (Dacar/Senegal) UNESCO (2000) salienta que este encontro teve como objetivo, avaliar os progressos alcançados e estabelecer novas metas. O documento aprovado, "Marco de Ação de Dacar", reafirma os compromissos assumidos em Jontiem (Tailândia-1990) e em outros encontros internacionais, e estabeleceu seis novos objetivos a serem alcançados até 2015.

1. Análise dos Jogos e Brincadeiras

A primeira das metas consiste em expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem; a segunda meta, é garantir o acesso a educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015 à todas as crianças especialmente as que estão em circunstâncias difíceis, minorias étnicas e as meninas; a terceira meta, visa assegurar que jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas mediante programas apropriados de habilidades para a vida; a quarta meta, visa a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, com acesso equitativo à educação básica é continuada a todos os adultos; a quinta meta, visa o fim das desigualdades de gêneros na educação infantil e secundaria até 2005 e alcançar a igualdade até 2015, com foco na garantia plena e igual do acesso das meninas na educação básica e de qualidade; a sexta e ultima meta, visa melhorar todos os aspectos da qualidade do ensino assegurar a excelência de todos para que resultados reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.

Segundo Ribeiro (1986) a educação jesuítica por Manoel de Nóbrega (1549) não chegara a se escolarizar em decorrência do estágio primitivo das populações indígenas. As crianças participavam diretamente das atividades tribais, que eram praticamente suficientes para a formação necessária a fase adulta.

Ribeiro (1986) diz que as práticas de ler e escrever aplicava-se nos colégios para os alunos que fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O comum era que essas práticas se adquirissem dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, com os tios letrados.

Segundo Kuhlmann (1998) a história da educação infantil, trata-se de uma reflexão de pesquisa sobre as crianças a partir do prisma histórico em seu processo de interação social e desenvolvimento enquanto individuo. A educação tem buscado abranger âmbitos educacionais escolares, não apenas na contextualização político ou sócio econômico, mas reconhecer e elevar como condição de elementos construtivo da história da produção de vida social.

Kuhlmann (1998) afirma que a origem da educação infantil esteve ligada as questões sociais que apontam a assistência à infância pobre e abandonada, que diz respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização e instituições educacionais.

Para Ribeiro (1986), sob a influência das ideias e práticas europeias, surgiram as primeiras iniciativas de educação infantil no Brasil. No final do século XIX foram criados as creches, com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas, combaterem a desnutrição e a mortalidade infantil e formar hábitos higiênicos e morais, tinham um forte caráter assistencialista.

Segundo Faria (1999), em 1875 foi fundado o primeiro jardim-de-infância no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, mantidos por entidades privadas para os filhos de famílias abastadas. Os primeiros jardins-de-infância públicos foram criados em 1908 em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro, no entanto também atendiam crianças de famílias economicamente privilegiadas.

Faria (1999), diz que durante os anos 1920 e 1930, foram criadas as 14 salas de pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias, é também nesse período que surgiu o atendimento em praças públicas para as crianças da classe operaria chamados de "Parques Infantis". A expansão da educação infantil deu-se lentamente.

Para Kuhlmann (1998), com a expansão do trabalho feminino na década de 60 ampliou a necessidade das instituições educacionais voltadas para a classe média, passou a se exigir uma educação de qualidade.

Faria (1999), assina-la que diversos fatores políticos, sociais e econômicos propiciaram a expansão de creches e pré-escolas no Brasil a partir da década de 70, no entanto, o grande crescimento veio a partir da influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS, para países de terceiro mundo, e também a implementação das Leis Federais.

Zabala (1998) refere-se aos desafios da educação infantil, que historicamente foi mostrada como uma infância de marginalização social, cultural e econômica, sempre voltado para o que o adulto sentia ser o melhor para a criança e não como direito da criança.

O autor trata também, de uma educação infantil pautada em currículos se fortalecendo por meio de um planejamento de processos. Embasado no trabalho planejado com um sentido de continuidade, trata-se de articular intenções claras, sequências progressivas de propósito e conteúdos formativos.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

2. O desenvolvimento da Aprendizagem Psicomotora

Segundo Wajskop (2001), desde os primórdios da educação greco-romano com base nas ideias de Platão e Aristóteles já se utilizava brinquedos na educação, associando a ideia do estudo ao prazer.

Segundo Vial (1981), apud Wajskop (2001), diz que já na antiguidade usavam- se dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para estimular o ensino das crianças. A importância da educação sensorial determinou neste período o uso do "jogo didático" por professores de diferentes áreas como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros.

Conforme Wajskop (2001), a brincadeira só ocupa espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, a brincadeira era vista como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algo.

A autora enfatiza que somente a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) é que construíram um novo "sentimento de infância", que protege a criança e a considera como categoria social.

Só a partir desse acontecimento é que se dá inicio a elaboração de métodos próprios para educação dos pequenos, seja em casa ou instituições específicas para tal fim.

Com a valorização da criança no seio da família, e com base na concepção idealista e protetora da infância criam um vínculo estrito entre a brincadeira e sua educação.

Segundo Áries (0000), apud Wajskop (2001), após o século XVII houve uma identificação entre os jogos e a educação, a partir dos pedagogos humanistas e médicos iluministas que eram contrários à escolástica, ao clero e aos primeiros nacionalistas. A preocupação com a moral, a saúde e o bem comum foi base desta evolução, e a infância era o principal alvo, promovendo investimentos educacionais como a cura para todos os males sociais.

Segundo Wajskop (2001), os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas sobre as crianças pequenas legando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Eles romperam com a educação verbal e tradicionalista da época, propondo uma educação sensorial com base no uso de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir a crença na educação natural dos instintos infantis, contribuíram à superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico as crianças passaram a ser respeitadas como seres ativos.

Kishimoto (2003) enfatiza que foram necessários vários estudos para determinar as origens do nosso povo, origens esta que tem a mistura de três raças: vermelha, branca e negra.

A autora faz uma viagem ao inicio da história da humanidade e apresenta que foi no período da colonização que se deu domínio de um povo sobre os outros, e também a troca de experiência e conhecimentos enriquecendo o folclore brasileiro.

No século XIX, antes da abolição da escravatura, intensificaram-se os movimentos de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemãs e outros), para trabalhar no lugar dos escravos.

Graças ao cruzamento desses povos sem nenhum preconceito racial, que no Brasil se misturaram as raças: brancas, ameríndias, africanas, europeias, asiáticas, produzindo a grande heterogeneidade da nossa população. E com a mistura de cultura vieram os jogos tradicionais infantis como: a pipa, amarelinha, jogos de pedrinhas, etc.

O jogo tradicional infantil além de cultura popular tem a função de imortalizar a cultura infantil e melhorar o convívio social.

Para Wajskop (2001), o movimento da Escola Nova, nas escolas brasileiras foi influenciado pelas tendências pedagógicas advindas dos pensamentos froebelianos, montessoriano e decrolyano, transformando assim as práticas na educação infantil, principalmente após os anos 70, que prioriza a educação contemporânea. Atualmente a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino têm-se mostrado uma grande tendência nas praticas pedagógicas nas pré- escolas.

Kishimoto (2003) afirma que o jogo tradicional infantil faz parte da cultura, da historia de um povo, cultura essa desenvolvida pela oralidade que está sempre em transformação, que é passado de geração para geração.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo, a criança brinca livremente com prazer e espontaneidade, e por meio desses jogos e brincadeiras, a criança melhora de forma significativa sua vida em sociedade.

3. Metodologia

Para fundamentar essa análise, parto do pressuposto que elaborar um texto não

seja apenas codificar ideias de sinais gráficos encadeados. Utilizamos para esse artigo a pesquisa bibliográfica.

4. Considerações Finais

Com este trabalho, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, moral e social da criança.

Pode-se perceber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, mesmo porque o jogo não tem apenas a função de recrear e divertir, como já foi visto, mas também pode se tornar um grande aliado da prática pedagógica, visando a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Atualmente a criança vem perdendo espaço físico e temporal para a prática de jogos e brincadeiras, a infância mergulhou num universo de consumismo e alienação alimentados por propagandas televisivas e jogos eletrônicos.

Faz-se necessário inserir métodos lúdicos no cotidiano escolar a fim de torná- lo em um ambiente agradável e propicio ao desenvolvimento da criança, fortalecendo os processos interativos e enriquecendo a cultura infantil, facilitando também a compreensão e retenção de conteúdos ensinados, estimulando a criatividade e raciocínio da criança.

É indispensável destacar que as brincadeiras se constituem parte da infância, principalmente de 0 á 6 anos de idade. Embora que observamos que nem sempre estejam presentes nas instituições de educação infantil, ao desenvolver esta pesquisa percebeu-se claramente que os jogos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento social, emocional e criativo da criança.

O brincar é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky a criança aprende com a interação com o outro, ou seja, o filho aprende a brincar com seus pais, desde o nascimento os pais imitem sons , gesticulam, fazem micagens, cantam, dançam fazem de tudo para que o bebê os perceba e o fazem repetidamente sem nem sequer notar que a criança esta aprendendo, mas está.

O cognitivo da criança absorve todas as informações, sejam elas visuais auditivas ou físicas, enfim a criança absorve e ao longo dos dias e meses as informações vão se reproduzindo e se mesclando com novas informações, gerando outros aprendizados e modificações em suas produções, ou seja , os seus gestos e realizá-los é trazer para a criança prazer, segundo Piaget, os esquemas da criança vão aumentando devagar conforme suas necessidades e de acordo com o prazer que as ações lhe proporcionam, Piaget traz também as fases do desenvolvimento e especifica como a criança absorve as informações e assimila o conteúdo desenvolvendo-se continuamente.

5. Referências Bibliográficas :

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 34, p. 18-50. abril.2008.

ARCE, Alessandra; Frederich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância.

Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL; Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Brasil, Referencial Curricular Nacional.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de; CARVALHO, Denise Maria de. Educação Infan-

til: História, contemporaneidade e Formação de Professores,<http:// sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf. acesso 08-03-2017

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação Pré-escolar e cultura. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIDMANN, Adriana.O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna,2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: 11ºed. Vozes, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.

8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Junior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Souza. As Aprendizagens Escolares na Educação Infantil.

Pátio, Porto 59 Alegre, n°19, p. 6-50, jun.2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Cortez, 2001..

MALUF, Ângela Cristina Munhoz Brincar, Prazer e Aprendizado. 2ªed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação infantil: (A organização escolar) São Paulo: Moraes, 6ª ed. 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

SÃO PAULO. Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 5ª edição, 2000.

SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Paulus,

2008.

UNESCO, Educação Para T o - dos: O Quadro de Ação de Dakar.

<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm acesso 19-03-2017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001. WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação infantil. Avisa lá. São

Paulo, nº. 17, p.9-47, jan. 2004.

ZABALA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. 60

EDUCAÇÃO EM FOCO: OS JOGOS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DA CRIANÇA

DENISE TOLEDANO LEMOS FERRAZ

RESUMO

Nas discussões atuais sobre Educação Infantil, muito dialoga-se sobre qual o papel da Educação Infantil, e quais as melhores formas de trabalho a fim de contribuir de forma ativa para o desenvolvimento da criança. O presente artigo aborda a relevância e função dos jogos para o desenvolvimento social e cognitivo da criança neste período da vida a partir de conceitos desenvolvidos por diversos autores, entre os principais: Piaget e Vygotsky.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Jogos; Ludicidade; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

In current discussions about Early Chil-

dhood Education, there is a lot of dialogue about the role of Early Childhood Education, and what are the best ways of working in order to actively contribute to the child's development. This article addresses the relevance and function of games for the social and cognitive development of children in this period of life, based on concepts developed by several authors, including the main ones: Piaget and Vygotsky.

KEYWORDS: Early Learning; Playing; Playfulness; Child development.

INTRODUÇÃO

Pula-pula, pega-pega, corre, cotia, casinha, jogar bola, adoleta, elefantinho colorido, mãe da rua, rodas, caranguejo peixe é... Faz parte da Educação Infantil o brincar livre, o brincar direcionado e o brincar a todo momento, pois

"o brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu." (LEE, 1977, p.340).

Desde o momento em que nascemos, buscamos compreender nossa funcionalidade, papel social e nosso lugar no mundo. Durante a vida adulta, por vezes nos esquecemos que a ludicidade está presente em nossa sociedade desde os primórdios dos tempos, no período pré-histórico, aparecendo até mesmo como forma de expressão em desenhos artísticos, por exemplo. E, até nossos dias, o brincar aparece como principal forma de expressão infantil. Durante as brincadeiras, as crianças expressam suas opiniões, vivências e suas concepções sobre o mundo em que vivem. É no brincar que a criança percebe as regras sociais, se sentindo livre para errar e testar possibilidades, estabelece vínculos e compartilha de sua realidade com o outro de forma lúdica e livre para ser quem e o que deseja ser. Desta forma, podemos inferir que o brincar não é apenas uma atividade básica de lazer ou passatempo, mas sim, uma atividade ativa de construção de realidade e significados.

Por outro lado, o educador, enquanto mediador e observador ativo das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, também pode fazer suas avaliações sobre o desenvolvimento de seus educandos observando a forma que brincam e os diálogos apresentados durantes essas brincadeiras. Além disso, é de sua tarefa principal, em especial na Educação Infantil, propiciar momentos e ofertar possibilidades para que o desenvolvimento infantil aconteça de forma lúdica. Esta função aparece de forma tão essencial, que encontramos orientações específicas e explícitas nos documentos oficiais nacionais para a educação, enfatizando o quanto essa prática é importante para que o desenvolvimento ocorra, bem como qual é a sua funcionalidade para a concepção de mundo.

Sob esta perspectiva, o presente artigo busca dialogar sobre a importância, eficácia e benefícios dos jogos e do brincar na Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo e social da criança enquanto sujeito ativo na sociedade, com vontades, desejos e observações próprias de realidade e direitos. Para isso, o inicio com um breve prospecto sobre o que se espera da Educação Infantil de acordo com alguns documentos nacionais base, e o Currículo da Cidade – documento com orientações curriculares para a Educação Infantil do o município de São Paulo – e utilizarei conceitos de autores principais da Psicologia da Educação, como Piaget e Vygotsky, entre outros diversos, para embasar sobre como é realizado o desenvolvimento infantil nos parâmetros cognitivos e sociais. Por fim, enquanto professora atuante na Educação Infantil há algum tempo, trarei algumas possibilidades de trabalho de acordo com o embasamento teórico apresentado.

EDUCAÇÃO INFANTIL – UM BREVE PROS-

PECTO SOBRE O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS

Embora atualmente a Educação Infantil não se apresenta sob a perspectiva do desenvolvimento da alfabetização, ela é uma fase de extrema importância na vida social e cognitiva das crianças, pois os estímulos recebidos na primeira infância, como estímulos motores, sociais e afetivos, são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem que será consolidada nos anos seguintes.

A Educação Infantil é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) como a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de zero a seis anos de idade, sendo o Estado responsável pela oferta gratuita de creches e pré-escolas em seus municípios para o desenvolvimento integral dessas crianças, em parceria com as famílias e comunidades (BRASIL, 1996). Assim, é dever dessas instituições proporcionar apoio e estímulos para o desenvolvimento dessa fase da vida.

Entre estes estímulos que devem ser desenvolvidos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), ressalta que as crianças devem desenvolver capacidades e habilidades específicas na Educação Infantil, como: estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, ampliando sua capacidade de comunicação; fortalecimento de sua autoestima e imagem positiva de si, de forma que atue com independência com confiança em suas habilidades e potencialidades e reconhecimento de suas limitações; brincar expressando seus sentimentos, desejos, pensamentos, emoções e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (oral e escrita, corporal, musical e plástica) em diferentes situações de comunicação; observar e explorar o ambiente, percebendo-se como integrante do ambiente que está inserido; estabelecer e ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade; entre outros. E o desenvolvimento dessas diversas habilidades é apresentado neste documento de forma que sejam abordadas através do próprio brincar e atividades pedagógicas orientadas.

Sendo a Educação Infantil pública de competência municipal, no município de São Paulo (no qual atuo como professora de Educação Infantil) é utilizado como parâmetro curricular o Currículo da Cidade, que, em Educação Infantil, entre diversos temas e abordagens, ressalta a importância das "interações e brincadeiras como princípios para ação pedagógica nas Unidades Educacionais" (SÃO PAULO, 2019), tendo por prática cotidiana as brincadeiras para o desenvolvimento de diversas culturas, as diversas linguagens e a socialização.

Assim, a Educação Infantil é apresentada como um ciclo fundamental para a continuidade da aprendizagem nos anos posteriores, pois nela os educandos socializam e desenvolvem habilidades essenciais que permitem seu desenvolvimento futuro – tudo isso de forma lúdica e participativa.

QUAL A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR, DOS JOGOS E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Haja vista os reforços dos documentos nacionais disponibilizados para a Educação Infantil quanto ao desenvolvimento infantil a partir do lúdico, faz-se de suma importância entender qual a sua funcionalidade no desenvolvimento do sujeito social e autônomo, que reconhece suas limitações e potencialidades.

Desde o momento do nascimento, o ser humano é exposto a diversos estímulos. Em todos os momentos, faz-se necessária a busca pelo significado das coisas em que somos expostos, desde os objetos, até às interações sociais. A partir disso, tentamos entender qual nossa função social e nosso papel no mundo, bem como buscamos estabelecer vínculos afetivos, tanto com outros, quanto com o meio e os objetos que nele se encontram.

Como mencionado na introdução deste artigo, em diversos tempos históricos encontramos o brincar como forma de expressão e compreensão de mundo. No brincar, também encontramos os brinquedos, que são repletos de significados e sentimentos, também trazendo perspectivas de tempo histórico, que diferentemente dos jogos, nem sempre carece de um sistema de regras para organizar sua utilização (KISHIMOTO, 1994). No entanto, o ato de brincar vai muito além de possuir um objeto.

O brincar é um sistema complexo, em que as crianças reproduzem suas realidades, identificam qual seu lugar no mundo e aprendem a socializar. Durante os jogos, as crianças são envolvidas em momentos de adaptação e compreensão de regras, de espera, respeito, e aprendem a lidar a todo o momento com frustrações, identificando quais são suas limitações e potencialidades. "Brincar é muito importante, pois enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários ao seu crescimento" (BETTELHEIM, apud MALUF, 2003, p.19). Por isso que propiciar estes momentos de interação no cotidiano escolar da Educação Infantil é de suma importância: a ludicidade permite que a criança de desenvolva em todas as suas áreas de forma divertida e prática, de modo que não perceba, apenas vivencie e aprenda de forma ativa e natural, como protagonista, pois o brincar é a sua principal atividade.

Vygotsky (1988) nos traz como princípio básico que o ser humano é um sujeito sociocultural, e, sendo assim, a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano são dados a partir da interação social. "Interação" traz em si diversos significados, mas, ao falarmos em interagir, pressupomos que este desenvolvimento é também ativo. O indivíduo em constante aprendizagem não apenas aprende de forma passiva, mas estando em interação com o meio,

também intervém e transforma. Assim, interagir com o meio em que estabelece as funções sociais, possibilita o desenvolvimento ativo em que é possível que a criança reconheça e compreenda as representações do seu grupo social e aprenda de verdade, internalizando conceitos significativamente. Desta forma:

[...] o bom ensino se organiza por meio de situações que possibilitam que a criança faça aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas faz a partir da observação e com a ajuda dos outros. Por isso, a realização de atividades em grupos de crianças de idades diferentes é essencial para os menores, que se espelham nos maiores, e igualmente essenciais para os maiores. (SÃO PAULO, 2019, p. 70).

Quando ofertamos espaços e momentos que possibilitem o desenvolvimento na Educação Infantil, devemos pensar que estes devem possibilitar que a criança seja um sujeito ativo de sua própria aprendizagem, que possa aprender durante suas relações e ações, agindo não apenas como espectador, mas como sujeito participante, que observa, mas também modifica seu meio; e os jogos, em suas regras, ordens e interações são excelentes ferramentas para estes momentos de desenvolvimento cognitivo e social de aprendizagem. Neles, as crianças aprendem com seus acertos, erros, e até mesmo com a observação dos acertos e erros dos outros participantes, internalizando conceitos básicos de aprendizagem, construindo e reconstruindo estruturas cognitivas através da interação e observação.

Neste sentido, na teoria de Piaget (1969), durante o estágio operatório (2 a 7 anos), as crianças passam a formar seus esquemas simbólicos a partir da linguagem oral, além de:

É no estágio pré-operatório que o pensamento lógico e objetivo adquirem preponderância e as ações se tornam reversíveis, portanto móveis e flexíveis. O pensamento passa a ser menos egocêntrico e a criança consegue construir um conhecimento mais compatível

com o mundo que a rodeia (sem mistura do real com o fantástico). Por fim, na etapa operatório-formal o pensamento se torna livre das limitações da realidade concreta, o que faz com que a criança consiga trabalhar com a realidade possível além da realidade concreta. (LUIZ, J.M.;SANTOS, C.B.;ROCHA F.F.; 2014 p.1)

Neste período, é possível que durante a socialização do jogo, que exige regras (que também são sociais), a imaginação simbólica se adapte de acordo com as necessidades daquele momento. O símbolo de assimilação individual dá espaço às regras coletivas, objetivos ou aos símbolos representativos ou a todos (NEGRINE, 1994). Desta forma, para Piaget são essenciais os jogos simbólicos, em que as crianças podem recriar realidades, brincando de serem outras pessoas, estruturando sua função cognitiva quanto às funções sociais, modificando a realidade de acordo com seus interesses; e os jogos de regras, em que a criança começa a deixar de lado o jogo egocêntrico e começa a se adaptar às regras sociais.

Assim, podemos inferir que os jogos, juntamente com o brincar e a ludicidade, aparecem na Educação Infantil como objetos centrais de desenvolvimento cognitivo e social, pois nestes surgem elementos que proporcionam experiências de conhecimento próprio e coletivo que formam sua identidade e percepção do mundo em que vive. Quando o educador promove os jogos e brincadeiras no espaço escolar, possibilita a interação e socialização das crianças, permitindo que aprendam enquanto brincam.

Segundo Vygotsky (2004):

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (VYGOTSKY, 2004, p.67).

Para que haja essa promoção de atividades que favorecem o envolvimento da criança em brincadeiras, é fundamental que as brincadeiras sejam pensadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Em cada escola vive-se uma realidade social, bem como dentro de uma mesma escola, as salas podem ser compostas por realidades e necessidades totalmente distintas. Por isso, cabe ao professor educador observar atentamente quais são as necessidades e interesses inerentes ao grupo em que trabalha e convive. Realizando as atividades pensando nestas necessidades, além do envolvimento, poderá garantir o desenvolvimento necessário àquele grupo.

QUAIS AS POSSIBILIDADES DE JOGOS E BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Enquanto educadora de Educação Infantil, busco trazer algumas de minhas vivências de planejamento e trabalho em sala de aula, juntamente com o embasamento teórico para apontar algumas sugestões de trabalho com jogos e brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo e social infantil. Conforme mencionado brevemente, Piaget (1969) estrutura três tipos principais de jogos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Os jogos de exercício cabem às crianças que ainda não desenvolveram a linguagem oral (em média, crianças de até 2 anos de idade) no período sensório motor, onde podemos oferecer jogos sonoros, visuais, olfativos, gustativos, motores e de manipulação, estimulando a repetição de gestos e movimentos. Aqui, podem ser usados:

- jogos de empilhamento e encaixe;
- teatro com fantoches (permitindo também a interação, não apenas apresentando o teatro, mas possibilitando que a criança manuseie e explore da forma que desejar);

- músicas, brincadeiras com músicas e reconhecimento corporal;

- brinquedos de construção;

- brinquedos de exploração, como túneis e escorregadores;

- carrinhos e pistas com percursos;

- exploração de livros, contando histórias e deixando que explorem ilustrações e recontem.

Os jogos simbólicos, pertinente a todas as fases, em especial no estágio operatório (que compreende crianças de 2 a 7 anos), são os jogos de ficção e imitação, em que as crianças realizam suas fantasias e até mesmo revela sua realidade, podendo expor seus medos, inseguranças e percepções de mundo. Podemos explorar estes jogos com brincadeiras de faz de conta diversas, desde fantasiosas como super-heróis e monstros, com ou sem fantasias – fantasias imaginárias também fazem parte do processo de construção da imaginação e criatividade – à até mesmo reproduções de profissões, estruturas de cidades diversas, sendo campo ou centro, estruturas familiares, práticas cotidianas, entre outras. Neste campo, a imaginação flui livremente, permitindo que a criança estruture sua realidade própria e o que a cerca, aprendendo também nas relações com o outro a partir de suas vivências e do que expõe no imaginário.

Apesar dos jogos de regra serem recomendados para crianças no estágio operatório-concreto (de 7 a 12 anos), estes jogos podem ser iniciados anteriormente também, por volta dos 4/5 anos de idade. De forma simples, estes são os jogos em que precisam de regras para serem jogados, as regras são a figura central. Estes podem ser jogos concretos, que exigem regras sociais básicas, como o jogo da memória, ou atividades lúdicas diversas que necessitam de regras para serem desenvolvidas, que envolvam esperar a vez, respeitar a vez do outro, prestar atenção ao que os parceiros estão fazendo, como adivinhas, jogos esportivos e brincadeiras diversas, incluindo brincadeiras tradicionais, como: Amarelinha; Pato, pato, ganso; Cinco Marias; Corre, Cotia; Pega-pega, entre outras de preferência do educador, da realidade e necessidades do grupo.

Todos os jogos e brincadeiras atribuídos na Educação Infantil devem ser pensados cuidadosamente para que atinjam os objetivos no processo de desenvolvimento infantil. Por isso, cabe ao educador não apenas assistir a essas dinâmicas, nem somente ofertar as possibilidades, mas também mediar, participar atentamente, fazer suas inferências, interferir nas relações de conflitos e mostrar possibilidades, participando ativamente dos processos de construções do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos por princípio básico da Educação Infantil “o brincar” como o principal meio de desenvolvimento, pois é uma atividade inerente às crianças, que brincam a todo o momento para significar e resignificar suas compreensões de mundo. É pelo brincar que a criança se desenvolve de forma espontânea, com autonomia, percebendo suas potencialidades e dificuldades. Aprende também sobre o que gosta, sobre seu espaço e o espaço do outro. Entende princípios de respeito e supera desafios.

Brincar é também raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar; esforçar-se, ter paciência, não desistindo facilmente. Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver. (MARCONDES, 1994).

Por isso, é essencial que as crianças passem pela Educação Infantil como forma preparatória dos ciclos posteriores. Neste ciclo, aprendem a desenvolver as diversas linguagens de forma lúdica através do brincar,

bem como cumpre seu papel de sujeito sócio-histórico, aprendendo por meio das relações estabelecidas e desenvolvidas gradualmente.

Neste contexto, apesar dos brinquedos terem fundamental importância nesse processo, desenvolvendo os sentidos e coordenações, bem como estabelecendo relações afetivas criança/objeto, criança/criança, criança/adulto, as crianças possuem a capacidade de realizar suas fantasias e criar e cocriar com o que está presente no meio, sendo uma constante exploradora de possibilidades e reconfigurando sua realidade.

Assim, encontramos os jogos e a ludicidade como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento tanto cognitivo, quanto social. Através deles as crianças aprendem com as interações com o outro, e com sua própria observação, tanto em habilidades cognitivas, quanto sociais, identificando, por exemplo, o que pode e que não pode, o que deixa os colegas felizes ou tristes, o que o deixa frustrado ou feliz, o que consegue fazer ou não, o que precisa de ajuda e o que consegue fazer com autonomia, descobrindo a todo o momento quais são suas potencialidades e dificuldades. Além disso, o brincar possibilita que as crianças expressem como se sentem e expressem suas concepções de mundo, contribuindo que o adulto também a compreenda e a oriente no que for necessário.

Para que este processo de aprendizagem seja possível, é importante que os educadores, e até mesmo os pais, ofereçam espaços que propiciem esse desenvolvimento, possibilitando o brincar livre e imaginativo, bem como ofertem jogos e brincadeiras pensadas nas necessidades individuais da criança e coletivas do grupo daquele momento, para que se desenvolvam tanto cognitivamente, quanto socialmente, tornando-se sujeitos ativos e autônomos no mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

LEE, C. O crescimento e desenvolvimento das crianças. Londres. Longman, 1977.

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.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994

LUIZ, J.M.;SANTOS, C.B.;ROCHA F.F.; As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. 2014.

MARCONDES, Marina Machado. Brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar: atividades e materiais, Publicado por Edições Loyola, 2001.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. In: Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32- 45.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

VYGOTSKY, L.V. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-

brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico- -da-crianc3a7a.pdf Acesso em: 21 dez. 2018.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Icone-EDUSP, 2010.

GESTÃO, DEMOCRACIA E COMUNIDADE ESCOLAR

DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal: analisar os desafios da gestão dentro do contexto educacional na busca de se propor a democracia na escola. E, como objetivos específicos: compreender o processo da construção do projeto político- pedagógico nas escolas; observar o perfil e atribuições de um gestor dentro desse sistema; conhecer a importância dos órgãos e sistemas de participação comunitária que visam a democratização da gestão; analisar como se dá o processo democrático dentro da escola. Justifica-se por saber que no âmbito da escola aos administradores educacionais cabe especialmente o desafio de descobrir e delinear formatos organizacionais que, estejam adequados a contextos escolares, onde seja assegurada a educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária e democrática. O método será realizado através da pesquisa bibliográfica de forma descritiva, e variável qualitativa. A base de dados será usada através de sites como SCIELO, portal de periódicos da CAPES, domínio público, artigos relacionados ao assunto, revistas e livros, que falem sobre o tema. A problematização consiste em saber que o gestor escolar não pode ser mais o centro das tomadas de decisões dentro da escola. A divisão de responsabilidade será sempre fundamental, para se planejar e programar qualquer que seja a política educacional. E a comunidade envolvida tem que participar ativamente, não só da parte pedagógica, mas também de todo o processo que rege uma escola. Conclui-se que quando a comunidade está inserida e envolvida dentro da escola, a educação torna-se o lócus de aprendizagens e resolução dos problemas existentes.

PALAVRA CHAVE: Aprendizagens; Desafios; Escola; Gestão democrática; Participação.

1- INTRODUÇÃO

Atualmente democracia se converteu em um assunto presente na sociedade, e a escola, virou o "lócus sense" desse assunto, devido suas características sociais, pois é o local onde se encontra a maior diversidade cultural e social. Especificidade certa para se promover a democracia. Essa pesquisa tem como principal objetivo: analisar os desafios da gestão dentro do contexto educacional e o papel do gestor direcionado a escola pública, de modo que possa propiciar um novo olhar sobre os fatores que necessitam serem vistos pelo gestor e pela comunidade escolar envolvida, na busca de se propor a democracia na escola. E como objetivos específicos: compreender o processo da construção do projeto político-pedagógico nas escolas; observar o perfil e atribuições de um gestor dentro desse sistema; conhecer a importância dos órgãos e sistemas de participação comunitária que visam à democratização da gestão; analisar como se dá o processo democrático dentro da escola.

A pesquisa justifica-se por saber que, no âmbito da escola aos administradores educacionais cabe especialmente o desafio de descobrir e delinear formas de organização, em que

haja a participação de todos os envolvidos no contexto escolar de forma igualitária. No qual todos possam discutir, opinar, sobre os mecanismos que influenciam a gestão da educação e as especificidades que envolvem o poder. Esse poder não pode estar centrado apenas na gestão escolar, ele tem que ser compartilhado por todos os envolvidos, na comunidade que envolve o ambiente escolar. Consolidando assim a democracia na escola.

De acordo com Freire (2001, p. 136):

É impossível atravessar a estrada do aprendizado da democracia, de como fazer democracia sem confrontar basismo e elitismo, expressões vivas em nossas tradições autoritárias. E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.

O problema consiste em saber que o gestor não pode ser mais o centro das tomadas de decisões dentro da escola. A divisão de responsabilidade será sempre fundamental, para se planejar e programar qualquer que seja a política educacional. E a comunidade envolvida tem que participar ativamente, não só da parte pedagógica, mas também de todo o processo, que rege uma escola. Quando a gestão é realizada de forma democrática, com a participação da comunidade em todas as fases, que vão do planejamento, execução, acompanhamento até a avaliação. Quando se divide os problemas e responsabilidades dentro da escola, há um resultado satisfatório e significativo, pois, o compartilhamento de ideias, decisões e ações, promovem êxito através da atuação consciente de todos os envolvidos.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos princípios da democracia é a participação que significa a ação e o efeito de participar (intervir, tomar parte, ser parte de, compartilhar, denunciar). Podendo também ser empregado com referência à capacidade de os cidadãos se envolverem nas decisões políticas de um país, organização ou grupo. Segundo Caria (2014, p. 29) "Foi com a chegada dos Portugueses nas colônias, onde os habitantes tiveram seus costumes e valores negados, que surgiu a necessidade da promoção da gestão democrática na educação". Refletindo sobre a história da educação brasileira, é possível observar que o aspecto democrático nas políticas educacionais nunca existiu. Segundo este autor:

Os portugueses desembarcaram no Brasil em 1500 e percebeu que, nas tribos indígenas, os responsáveis em transmitir os ensinamentos da sua cultura era a própria família e o índio mais velho da tribo, conhecido como cacique. Os jesuítas vieram em seguida, 1549, com o intuito de pregar a religião católica e alfabetizar os índios com essa doutrina. Sem respeitar os seus costumes e a sua cultura, o ensino era realizado nas ocas, consideradas as primeiras escolas do Brasil (CARÍA, 2014, P. 29-30).

A administração é considerada como uma atividade exclusivamente humana, visto que o homem possui uma natureza racional e está apto a estabelecer objetivos a serem cumpridos. Hoje devido a má administração governamental perante os problemas estruturais e sociais presente na educação, a falta de recursos financeiros e de investimentos, a superlotação, a falta de materiais e responsabilidade etc, há uma grande necessidade das escolas trabalhar na coletividade, e com esse olhar, torna-se possível atender melhor suas necessidades, pois a comunidade e a escola juntas tem voz ativa. E são os sabedores da realidade que vivem. E essa prática pode auxiliar o gestor da escola nas tomadas de decisões, e nas lutas pelas melhorias.

De acordo com Luck (2015):

Evidencia-se, porém, que o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a Inter complementariedade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns. (LÜCK, 2015, p.97):

De acordo com Martins (1999, p. 165), "É o administrador que estabelece a regra do jogo, pois administração é o processo de organização, comando e controle, e aos demais cabe apenas programá-las".

Para Caría, (2014, p. 35) "O sentido de gestão democrática tem que ser entendida como participação de todos, nas tomadas de decisões e na efetivação das ações". Portanto, a Gestão Democrática está associada ao fortalecimento de todo o processo pedagógico, no qual esta união trará benefícios não só nos processos administrativos como também nos processos comportamentais dos alunos, pois sabendo que os pais e a comunidade têm conhecimento e podem opinar em todos os problemas, os alunos terão mais responsabilidades sobre suas ações. Para Gadotti, (2014, p. 1) "A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional".

De acordo com a Constituição Federal de 1988 "todo poder emana do povo, por meio dos seus representantes eleitos ou pelo próprio" Confirmando uma nova ordem jurídica e política no país embasados em dois pilares: a democracia representativa e a democracia participativa. Assim a participação social se torna princípio inseparável à democracia. No artigo 206 da Constituição Federal, define-se os princípios do ensino, e inclui o inciso Vl "A gestão democrática do ensino público", princípio este também firmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) não respeitou o princípio de que a educação deveria ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade".

Infelizmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) não respeitou esse princípio de que a educação deveria ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade".

"a gestão democrática – princípio caro aos educadores e que foi base- mestra do primeiro projeto de regulamentação do Sistema Nacional de Educação – ficou reduzida, na Lei no. 9.394 de 1996, aos preceitos dos artigos 145 e 15, que preveem, somente, a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos escolares, além de uma 'progressiva' autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas". (CNTE, 2009, P. 289).

São pareceres que ajudam a entender o tema e as especificidades, que regem o sistema educativo, e que pela sua importância podem promover mudanças na educação. Cóssio (2006, p. 31) afirma que: "É dever da sociedade participar e fiscalizar o processo e execução da formulação da política pública para a educação". A busca pela gestão democrática escolar não é trabalho fácil, pois exige de todos os comprometimentos, deixando de lado a individualidade. Conhecer os processos que envolvem uma gestão democrática é importante, pois implica em uma visão de perspectiva social, no qual o sujeito está inserido. Segundo Fontana, 2011:

Complementando a esse conceito tem-se a gestão democrática escolar que segundo Paro deve estar alicerçada na participação da comunidade e esta deve acontecer na prática, pois "a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta" (2002, p. 16). É sabedouro que este processo é muito lento e possui muitas barreiras para serem derrubadas e se constituir como

projeto, mas é preciso força de vontade dos sujeitos que estão presentes na escola devendo se dispor a enfrentar os desafios e transformar a escola num espaço nas quais todos possam participar. (FONTANA, 2011, P. 04).

Mello, (2017, p. 15041) cita que "A escola se constitui como um lugar de atuações políticas, pois o coletivo tem que prevalecer". Paro (2002, p. 11)

entende que é preciso "deferir autonomia na escola e conceder poder e condições concretas, para que se possam alcançar os objetivos na educação em conjunto com os interesses dos trabalhadores". A escola além da família é uma das primeiras instâncias de convívio coletivo, sendo assim não cabe só observar interesses pessoais, e sim o coletivo, visando o que é melhor para todos. A escola mesmo sendo coletiva, muitas vezes se torna individualista, competitiva e excludente. Frigotto (2016, p.14) afirma que "A escola é a instituição social para quem o Estado delega a função de desenvolver o conhecimento filosófico quanto o científico.". Segundo Mello, 2017:

Pensar na escola é necessário, pois se é pretensão do gestor romper com a visão da escola reprodutora dos interesses do Estado, se torna imprescindível investir na prática mais participativa de gestão nas escolas. A gestão democrática enquanto processo político pressupõem participação de todos os envolvidos, tal participação envolve discussão, diálogo, controle das atividades propostas pela escola, avaliação a fim de transformar o cotidiano escolar numa prática significativamente voltada à formação humana, ou seja, um cidadão capaz de conhecer sua realidade e poder transformá-la enquanto sujeito ativo e consciente. (MELLO, 2017, P. 15042).

Ser cidadão é conhecer-se como sujeito de direitos e seus correspondentes deveres, contudo, também é saber que o seu semelhante é um ser de direitos e deveres. Ao tratar da reciprocidade entre direitos e deveres, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo XXIX, demonstra essa perspectiva, podendo-se extrair de sua resolução. Segundo Herkenhoff, 1998:

As pessoas devem usufruir dos direitos consagrados pela Declaração Universal e de outros direitos que decorrem de uma ordem democrática. Mas o gozo desses direitos impõe às pessoas também o cumprimento de deveres para com a comunidade. (HERKENHOFF, 1998, p. 284).

Vê-se que falar de direitos é também falar de deveres. "A cada direito corresponde um dever [...]. Os direitos também constituem deveres. Lutar pelos direitos é um dever. Se temos direitos haveremos de respeitar os direitos alheios." (HERKENHOFF, 1998, p. 286). Também em Bobbio (2004, p. 73): "pode-se dizer que direito e dever são como o verso e reverso de uma mesma moeda." E ainda diz o autor: "a primazia do direito não implica de forma alguma a eliminação do dever, pois direito e dever são dois termos correlatos e não se pode afirmar um direito sem afirmar ao mesmo tempo o dever do outro de respeitá-lo." (BOBBIO, 2004, p. 225).

Segundo Lohmann (2013, p. 88), há uma grande diferença na compreensão dos direitos humanos, pois estes são de natureza diferente, podem ser concebida como direitos pré-estatais, serem direitos puramente morais ou direitos jurídicos.

Com isso, todos os homens são diretamente destinatários dos respectivos deveres. Por isso, para essa compreensão dos direitos humanos, temos amiúde no primeiro plano só as questões de fundamentação dos deveres morais, enquanto o direito e a política são tratados apenas como meios ou objetos de sustentação dos mandamentos morais. Essa interpretação retoma a tradição liberal, na qual os direitos humanos são concebidos como direitos pré-estatais fundamentados no direito natural ou no direito racional. (LOHMANN, 2013,

p. 88)

O autor ainda cita que entender os direitos humanos como direitos fundamentais legais, nos quais sua legitimidade tem que ser alimentada pela legitimidade dos processos de positivação legal de uma sociedade participativa do processo democrático de direito. Em que diretos e soberania do povo se conjectura mutuamente. Segundo Silva, 2014:

A participação é um processo educativo voltado para o exercício da cidadania, concedendo que decisões conjuntas anulem formalmente o autoritarismo entranhado na cultura brasileira, permitindo uma maior integração social e transparência administrativa. Quando há participação social os problemas são claramente identificados e as alternativas de ação são facilmente construídas. Lembrando que é essencial que os canais de participação sejam acessíveis a todos, sem qualquer tipo de discriminação. (SILVA, 2014, p. 15).

É com a participação efetiva que se fundamenta o primeiro passo, no qual a democracia é vista como garantia dos direitos do cidadão. E a escola é o local ideal para se formar cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres. Para Libâneo (2004, p.102) "a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar".

3. MÉTODO

O método e procedimentos serão, através da pesquisa bibliográfica do tipo narrativa, exploratória e descritiva. A base de dados será usada através de sites como SCIELO, portal de periódicos da CAPES, domínio público, artigos relacionados ao assunto, revistas e livros, que falem sobre o tema, dentre outros. Esse estudo foi baseado em autores que fazem reflexões sobre a gestão democrática e a comunidade escolar, havendo assim uma pesquisa bibliográfica, na qual de acordo com Manzo (1971, p. 32), a bibliografia pertinente "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente" e tem por objetivo permitir ao cientista "o reforço paralelo na analise de suas pesquisas"(Trujillo, 1974, p. 230).

A pesquisa prescinde de qualquer forma de tabulação quantitativa. A pesquisa qualitativa evidencia a viabilidade da construção do conhecimento a partir da organização da realidade prática traduzida na sistematização teórica. Neste sentido, o trabalho começa com a universalidade do momento teórico, continua com a realidade prática na realização da pesquisa e retorna ao universal quando o teórico e o prático são integrados num outro nível.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O novo modelo de gestão educacional e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação. Hoje, o líder busca intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem os objetivos e metas, matizando o desenvolvimento organizacional e pessoal. As características do líder são expressas pelos conhecidos "sete cês": credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência.

O desenvolvimento de uma cultura democrática participativa na escola exige a participação de todos que acercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de pro-

postas que contemplem a maioria.

O funcionamento da Escola e a qualidade dos seus serviços, bem como de qualquer organização dependem do trabalho que cada pessoa realiza no seu interior. As atividades desenvolvidas são intercomplementares e, no conjunto, garantem as condições de funcionamento da Escola. Por isso nunca é demais destacar a importância do trabalho de cada um, bem como do seu conjunto e do diretor em particular.

A concretização do trabalho coletivo na escola deriva de um processo propositado e intenso na busca da quebra das relações de poder autoritário para a almejada democracia verdadeira. As fronteiras de qualquer Projeto Político Pedagógico devem raciocinar o desejo de um trabalho coletivo. Para isso, faz- se necessária a participação efetiva das Instâncias Colegiadas como: Conselho Escolar, APMF, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe e representantes de turma (ação esta que prepara o aluno para atuar efetivamente de forma crítica na sociedade), além dos trabalhadores da educação, Conselhos Tutelares e demais órgãos que defendem os direitos das crianças e adolescentes.

O gestor escolar precisa conhecer a Legislação relativa à gestão de pessoal no serviço público e, mais especificamente, aquelas que tratam dos servidores na educação. Vê-se aí a necessidade desse profissional desenvolver além da sua competência pedagógica a sua competência nos aspectos legais para poder programar uma gestão mais eficiente.

Existe a gestão escolar como meio para a efetivação do ensino aprendizagem. Sabemos que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes buscam uma visão global e abrangente do seu trabalho, em que venha a favorecer o desenvolvimento da escola e qualidade de suas ações. Escolas efetivas são capazes de promover aprendizagem significativa na formação dos seus alunos e conseguem estabelecer metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê- la. Melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e/ou comunidade. Buscam comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo. Melhoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e desenvolvem sinergia coletiva e espírito de equipe.

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e a democracia. Portanto, este é o compromisso da gestão democrática da educação, que necessita expressar e construir políticas públicas educacionais comprometidas com a formação da cidadania e a felicidade de todos os cidadãos.

A gestão educacional, no contexto dinâmico em que o mundo se encontra, tem a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a ultrapassar esta concepção de gestão como mera administração escolar.

De acordo com Freire (2002, p. 85-86):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Deve-se fazer parte da rotina da gestão escolar abordar as questões que oferecem condições para que a instituição cumpra seu papel principal, ou seja, ensinar com qualidade e formar cidadãos preparados para a vida pessoal e profissional. Só assim a gestão escolar com a participação de todos, levará obter resultados positivos perante as ações neces-

sárias para os problemas existentes. A gestão pedagógica, com base na sua funcionalidade, divide-se em seis pilares coexistentes e indissociáveis: gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão financeira; gestão de recursos humanos; gestão de comunicação; e gestão de tempo e eficiência dos processos.

A família não pode se ater só em acompanhar o pedagógico do filho, ela tem que ser inserida em todo o processo, compartilhando os problemas existentes e se esforçando junto com a gestão para alcançar todos os objetivos educacionais voltados para o aluno. Mesmo com a existência de legislações que amparem a construção de uma gestão descentralizada, é preciso que a própria instituição escolar transforme sua cultura na perspectiva do diálogo igualitário, da horizontalidade e do equilíbrio entre as forças que compõem a comunidade escolar.

Com a pesquisa fica evidente que hoje em dia reger uma escola é dever de todos, governo, equipe escolar e comunidade. Afinal, o maior desafio de todos os envolvidos nesse processo é fazer da escola um lugar onde o aluno irá sentir- se apoiado por todos e motivado a continuar seus estudos. Quando os alunos percebem que a comunidade se importa, e se envolve dentro da escola, a qualidade do ensino se concretiza.

Entretanto, conduzir a comunidade a fazer parte desse processo é muitas vezes muito difícil, pois a falta de informação e interesse pelos problemas dentro da escola é gritante. A família não quer se envolver, e quando esta "quer", em muitas escolas é impedida pelo autoritarismo que ainda reina na gestão escolar. A democracia é para todos e está em todos os seguimentos sociais, e a escola como o principal órgão de convívio público, não se pode ater, nem se abster desse processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou aprofundar conhecimentos sobre os problemas e processo que envolve a concretização da gestão democrática dentro da escola. Entende-se que a gestão democrática da educação é uma temática amplamente discutida nos diversos segmentos sociais, pois se destina a formulação de novas práticas gestora. Perante os problemas encontrados na educação brasileira, principalmente nas escolas públicas é de suma importância que os pais, a comunidade e a equipe da escola estejam envolvidos e compromissados em participar de todas as atividades e problemas existentes na escola, para que possam assim contribuir para ao crescimento da instituição. É preciso que sejam participantes nas decisões sobre os recursos financeiros e dimensões pedagógicas. Essa participação pode propiciar uma melhor compreensão do trabalho escolar e principalmente na construção do PPP, dando suas opiniões, informações do entorno, que regem essa escola.

Mas para que uma escola seja realmente democrática, o grupo dominante dentro da mesma, deve abrir mão do poder absoluto, pois essa transformação proporcionará um ambiente mais adequado para o desenvolvimento das ações educacionais. O primeiro caminho é conscientizar a comunidade sobre a importância da sua participação nos processos escolares. Os pais não podem se atentar em ir à escola só quando forem solicitadas, nas reuniões de pais, festas e perante o mau comportamento do filho. Mas também de forma colaborativa, tornando-se um parceiro da melhor maneira possível, tanto nas dificuldades quanto nas conquistas, valorizando os avanços e participando através de reuniões, diálogos, opiniões coerentes, resolução de problemas e afins.

A capacidade de exercer uma ação democrática conjectura a capacidade pessoal de

ser democrata, assim a gestão democrática acontecerá quando os gestores observarem e entenderem que a comunidade é uma aliada, para a solução e divisão dos problemas dentro da escola. Ainda que não haja respostas prontas, podemos ir à busca e encontrá-las. A educação rege o homem, o molda, tornando um ser pensável e racional. O conhecimento é a fonte de tudo, e não podemos deixar a escola como um verbo e sim fazer dela um substantivo próprio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARBOSA, A P; JUNKES, D. Direitos Humanos, Democracia e Paz como momentos de um mesmo movimentam para o exercício pleno da Cidadania: diálogos reflexivos a partir do pensamento de Norberto Bobbio. 2016. Versão online. ISBN 978-85-8015-094-0. Cadernos PDE. Volume l. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_filo_ufpr_anapaulabarbosa.pdf> Acessoem: 13/04/2019.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Acesso em: 10/04/2019.

BOJKO, S H. A atuação dos órgãos colegiados na gestão democrática.

2016. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54817/R%20-%20E%20-

%20SUELEN%20HOFFMANN%20BOJKO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22/03/2019.

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. Acesso em: 12/04/2019.

CÁRIA, N P; SANTOS, M P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. 2014. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.5902/2176217113789. https://periodicos.ufsm.br/regae/article/dowload/13789/pdf_1> Acessoem; 12/04/19.

COLARES, M L I S; PACÍFICO, J M; ESTRELA, G Q. Gestão escolar:

enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Editora CRV Curitiba 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170--livro-unir-2009&Itemid=30192>Acesso em 15/04/2019.

CÓSSIO, M F. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, Ieda de. Gestão e políticas da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. Acesso em: 05/04/2019.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. Instâncias Colegiadas. Secretaria da educação. 2019. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60> Acesso em: 28/05/2019.

ESCOLA WEB. O guia completo da gestão democrática na escola. 2018. Disponível em: < https://www.escolaweb.com.br/blog/artigos/o-guia-completo- de-gestao-democratica-nas-escolas/> Acesso em: 01/06/2019.

FELINTO, P C. Gestão escolar na perspectiva democrático participativa.

Curitiba 2014. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47216/R%20-%20E%20-

%20PAOLA%20CECCON%20FELINTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y.> Acesso em: 15/14/2019.

FONTANA, A R. Gestão escolar democrática: é possível? 2011. Disponível em: <

https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/147_1.pdf> Acesso em; 22/03/2019.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 6a edição, São Paulo: Cortez, 2001 (a) (Coleção questões da nossa época; v.23).

. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa. 11a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. Escola sem Partido: imposição da mordaça a educadores. E Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap. – Uerj), Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, junho de 2016. Disponível em: < http://www.e- publicacoes.uerj.br/index.php/emosaicos/article/view/24722/17673>. Acesso em 22 de março de 2018.

GADOTTI, M. Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional. 2014. Disponível em:

< http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em 02 mar. 2017.

GARBIN, T; ALMEIDA, J. Gestão democrática na escola pública: limites e possibilidades. 2008. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo

_tereza_garbin.pdf.> Acesso em: 02/06/2019.

GONÇALVES, A C S. A gestão democrática no Brasil e o papel do gestor nas escolas. 2015. Disponível em: <

https://www.fara.edu.br/sipe/index/php/anuario/article/download/272/245> Acesso em: 01/06/2019.

HERKENHOFF, J B. Direitos Humanos. Uma ideia, muitas vozes. Aparecida, S.P: Editora Santuário, 1998. Acesso em: 02/06/2019.

LIBÂNEO, J C. Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004. Acesso em; 30/05/2019.

LOHMANN, G. As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais. 2013. ttp://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732013000400007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732013000400007>

Acesso em: 14/04/2019.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 12.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Série Cadernos de Gestão. Acesso em: 13/04/2019. MARTINS, E B C. O Serviço Social na área da Educação. In: Revista Serviço Social & Realidade. V 8 Nº 1. UNESP, Franca: São Paulo, 1999. Acesso em: 30/01/2019.

MELLO, E H. A participação da comunidade escolar nas ações da gestão

escolar. 2017. Disponível em; <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23648_11727.pdf.

08/04/2019. Acessoem:

MORAES, N C; FELGAR, J A S. A importância da gestão escolar

democrática1. 2013. Disponível em:

<http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/2_a_importancia_da_gestao_escolar_democratica.pdf> Acesso em: 02/05/2019.

MOTTA, F C P. Administração e participação: reflexões para a educação. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf> Acesso: 10/04/2019.

PARO, V. H. Administração escolar: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1997. Acesso em; 29/05/2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. Órgãos colegiados na escola: O papel do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Grêmio Estudantil. 2013. Disponível em:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/nutricao/orgaos-

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS INCLUSÕES

DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ

RESUMO

O movimento de educação inclusiva teve desde o início o imperativo de estender o escopo do direito à educação a todas as pessoas. Com base na abordagem dos direitos humanos, esse discurso permeou a literatura acadêmica, bem como a concepção e implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, neste artigo discutimos como a materialização dessa tendência educacional, ao estender as fronteiras do direito à educação, simultaneamente pode ameaçar o respeito ao direito à saúde das pessoas com deficiência mental. Para tanto, serão investigadas as consequências da interferência dos diagnósticos clínicos no contexto escolar e sua configuração por meio das políticas educacionais. Desta forma, será demonstrado como o fortalecimento do direito à educação pode situar-se em contradição e detrimento do direito à saúde.

Palavras-chave: Direito à educação; Direito à saúde; Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que convergem na concepção atual de Educação Inclusiva partem de pontos de partida tão diversos que uma construção uniforme e linear de sua evolução e desenvolvimento recente representa uma tarefa complexa de realizar.

Contribuições complementares, sobrepostas e até contraditórias fertilizam seu terreno e configuram cenários onde concepções desatualizadas e de última geração conseguem coexistir e moldar a prática educacional. Da mesma forma, e em sintonia e coerência com os seus próprios postulados sobre a celebração da diversidade, não só a bibliografia disponível, mas também os resultados práticos obtidos impedem um veredicto monolítico sobre o seu sucesso e validade. Por esse motivo, alguns autores (Daniel e Gartner, 1998; Moriña Díez, 2004) sugeriram que o termo educação inclusiva não tem necessariamente que compartilhar o mesmo significado em um país e outro. Por sua dinâmica inerente, cada realidade educacional e social singular imprime os novos desafios aos quais deverá responder. Além disso, "no mesmo país pode haver diferenças entre profissionais da educação, políticos e pesquisadores sobre o que eles entendem por educação inclusiva" (Moriña Díez, 2004, p. 23).

No entanto, durante as últimas três décadas, uma série de esforços e compromissos foram realizados em nível internacional com o objetivo de estabelecer parâmetros comuns para planejar e garantir o acesso à educação da maneira mais equitativa possível. Uma clara expressão desse fato foi registrada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990. Nela, a preocupação geral com as inadequações dos sistemas educacionais em todo o mundo e as questões sobre o lugar da educação na política de desenvolvimento humano, optou pela redação de "um guia útil para governos, organizações internacionais, educadores e profissionais de desenvolvimento quando se trata de desenvolver e implementar políticas e estratégias para melhorar os serviços de educação básica". Ao

mesmo tempo, o compromisso de saldar dívidas pendentes em relação às necessidades básicas de aprendizagem de vários grupos carentes não foi superestimado.

Quatro anos depois, a Declaração de Princípios, política e prática de Salamanca para as necessidades educacionais especiais reivindicou explicita filiação ao acordo mencionado no parágrafo anterior quando foi proposto como um instrumento através do qual seria promovido o cumprimento de seu principal objetivo: estender fronteiras da educação para o maior número possível de pessoas. Nesta ocasião, o enfoque recaiu sobre os modos de resposta que devem ser assegurados às crianças com necessidades educativas especiais. O documento assinado na reunião pelos representantes dos países presentes afirmaria e consolidaria a abordagem da integração escolar como direito à normalização das pessoas com deficiência.

Um argumento semelhante foi apresentado em 1989 por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança. Por meio de seu texto, não só foi reconhecido o direito da criança à educação, mas também detalhada sua condição de exercício que os Estados deveriam garantir como obrigação. O terceiro parágrafo do artigo 28 ratificou que os Estados Partes "deverão promover e incentivar a cooperação internacional em matéria educacional, em particular a fim de contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo em todo o mundo". Ao mesmo tempo, o Artigo 23 deu sua aprovação aos direitos da criança com deficiência mental ou física e exigiu que "a assistência prestada [...] deve ter como objetivo assegurar que a criança com deficiência tenha acesso efetivo à educação, treinamento, serviços de saúde,

Esses acontecimentos específicos, mas não únicos, ratificaram no final do século XX o forte impulso que a perspectiva baseada nos direitos humanos havia adquirido na educação a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Apesar da existência de precursores históricos, artigo 26 deste instrumento regulou o surgimento de um novo diálogo e intersecção entre educação e direito.

Uma relação que vai adquirindo um peso cada vez mais relevante desde então a ponto de situar que "a educação formal básica como direito fundamental implica uma mudança radical na forma como se concebe a relação entre as crianças - como sujeitos ativos da educação - e os Estado-sujeito endereçado-"(Scioscioli, 2015, p. 222). No mesmo sentido, Abramovich argumenta que:

Tenta-se mudar a lógica da relação entre o Estado e aqueles que serão beneficiados com as políticas. Não se trata apenas de pessoas carentes, que recebem benefícios previdenciários ou decorrentes da discrição, mas também de titulares de direitos que têm o poder jurídico e social de exigir do Estado determinadas condutas. (Abramovich, 2004, p.10).

Nesse sentido, Sciocioli encontra obstáculos para colocar a educação como um bem econômico, ou como um serviço público; ambas as opções são rejeitadas, respectivamente, pela inadequação e incompletude de sua formulação: a nova perspectiva de uma educação baseada na abordagem dos direitos fundamentais implicaria na superação de sua concepção. O impacto na educação decorrente de sua estruturação como direito fundamental reconhecerá uma mudança que:

Inverte a perspectiva de que se analisam as condições de prestação dos serviços educacionais [...] o direito à educação como direito fundamental impõe muito mais do que o estabelecimento de meros mandatos objetivos. A subjetivação presente na noção de direito fundamental varre o caráter discricionário da prestação do serviço educativo. Além disso, coloca a pessoa ou grupos de pessoas como sujeitos ativos, titulares de direitos, no centro da cena. (Sciocioli, 2015, p. 208).

Em outras palavras, dito processo de subjetivação não só permitiria estabelecer o conteúdo do direito à educação como poder ou atributo exigido pelos sujeitos, mas também instaria aos Estados a salvaguardar seu cumprimento mediante a composição de um ordenamento jurídico pertinente e eficaz.

Sob essa crescente valorização doutrinária, a integração educacional começou a encontrar fortes rachaduras e limitações no reconhecimento dos direitos de outras crianças desfavorecidas. Da mesma forma, tornou insuficiente a participação dos Estados como garantidores do direito à educação: a extensão da proteção dos direitos deve ser promovida para atingir não só as crianças com necessidades educacionais especiais, mas também todos os grupos em situação de deficiência.

O foco das estruturas internacionais também deve incluir crianças pobres e desfavorecidas, minorias étnicas e linguísticas, pessoas afetadas por conflitos e doenças, entre outros. (UNESCO, 2005).

Essa mudança conceitual e prática em questões educacionais é rapidamente recebida, por exemplo, na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2006. Seu artigo 24 reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação e estabelece que "com vistas a para tornar este direito efetivo sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo "(Artigo 24, parágrafo 1).

Dessa forma, a abordagem atual proposta estabelece uma nova racionalidade baseada no respeito à diversidade dos alunos. As escolas são convidadas a adaptar a sua oferta educativa e os seus métodos de ensino às particularidades das salas de aula e aos contextos em que se inserem. Em suas formas mais radicais, a filosofia da inclusão defende uma transformação do sistema educacional como um todo e estabelece a personalização da educação como uma necessidade. A resposta positiva à heterogeneidade dos alunos e à concepção das diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades de enriquecimento da aprendizagem, implicam o acesso a oportunidades de aprendizagem em igualdade de condições (UNESCO, 2005).

RUMO A UMA DELIMITAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme mencionado anteriormente, a abordagem dos direitos foi adquirindo uma adesão e importância cada vez maiores no discurso e na prática educacional a partir de 1948. Esse marco abriu um período de novas possibilidades de acesso à educação para vários grupos da população infantil que há muito existiam, discriminados e excluídos. Embora os critérios mínimos de exequibilidade tenham sido estabelecidos, os Estados Partes foram constrangidos a assegurar e garantir uma base universal e indispensável para todos os indivíduos, independentemente de suas qualidades ou atributos. Dessa forma, foi reconhecida oficialmente a multiplicidade de adversidades pelas quais uma infinidade de pessoas teve que passar para usufruir efetivamente de seus direitos (re) negados, e medidas concretas - como políticas públicas - tomaram lugar.

Esse processo de integração dos alunos levou ao surgimento de novos dilemas e incógnitas: era preciso responder à grande diversidade que as salas de aula começavam a se manifestar. Conforme mencionado anteriormente, a integração educacional foi inicialmente associada à atenção dos alunos com necessidades educacionais especiais, com destaque para os rotulados como portadores de deficiência. A partir dessa abordagem, a adaptação curricular foi levantada como estratégia para superar as dificuldades que dificultavam a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de alcançar a nor-

malização da criança com deficiência.

Nas últimas décadas, no entanto, o movimento da filosofia da educação inclusiva começou a ganhar impulso ao substituir o conceito de necessidades educacionais especiais por outro mais adequado ao modelo social da deficiência: barreiras à aprendizagem e à participação. A partir daí os impedimentos à aprendizagem e à participação são concebidos por meio da interação entre os alunos e seu contexto, os professores e suas práticas, as políticas públicas, as instituições, as culturas e as circunstâncias sociais e econômicas que afetam suas vidas. Ou seja, a complexidade do processo nos obrigou a transcender o mero conceito de integração para outro mais amplo e ambicioso, conhecido como inclusão. A composição heterogênea do corpo discente será não apenas defendida, mas também incentivada e promovida.

Nesse contexto, a produção acadêmica ofereceu um estudo e análise do fenômeno educacional da educação inclusiva sob múltiplos pontos de vista. Para tanto, é possível destacar a compilação feita por Moriña Díez de trabalhos e pesquisas que abordaram “o estudo de centros que iniciaram e colocaram em prática processos de melhoria para responder à diversidade” (Moriña Díez, 2004, p. 55). Para isso, este autor faz um agrupamento conforme sejam publicações de estudos teóricos ou revisões de pesquisas sobre escolas com orientação inclusiva. Da mesma forma, identifica os dois grupos com base na ênfase dada a "três aspectos que podem ser considerados no desenvolvimento de processos de melhoria ou práticas de inclusão que abordem a diversidade nas escolas" (Moriña Díez, 2004, p. 54): as características internas da sala de aula, aquelas internas ao centro e aquelas externas ao centro. Por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Porter (1995) sobre política inclusiva no Canadá é citada como um caso de estudo teórico que reúne elementos internos da sala de aula para análise (ensino multinível, currículo comum e estratégias que incentivam a participação de todos os alunos). Os alunos e os professores se engajam no planejamento de variações que atendam às necessidades individuais dos alunos), internos ao centro (mudança de função para o professor de educação especial, desenvolvimento profissional e colaboração do professor) e externos a ele (financiamento, liderança visionária de administradores e educacionais política).

Sem prejuízo de expor um sincretismo desordenado, a compilação bibliográfica sobre educação inclusiva de Moriña Díez não deixa de expressar e enfatizar a mudança ocorrida da perspectiva integrativa para a perspectiva inclusiva. O trecho está amparado nos seguintes argumentos, os quais serão abordados simultânea ou sucessivamente pelos autores envolvidos na produção acadêmica da educação inclusiva de acordo com a ênfase e o direcionamento que pretendem dar às suas respectivas pesquisas:

1. Mudança de perspectiva: do paradigma normalizador à abordagem dos direitos humanos

2. Nível de escopo: da atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais à visibilidade de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências

3. O princípio da equidade em vez da igualdade: embora a igualdade de tratamento não seja suficiente, é recomendado que cada aluno receba apoio adequado para desenvolver seu potencial

4. Mudança do foco de atenção: de uma resposta individual focada nos déficits dos alunos para uma ampla estrutura de reestruturação da instituição e da comunidade

5. A transmutação de modelos exclusivamente educacionais e médicos de deficiência em modelos sociológicos de interpretação da deficiência

6. Nova conceituação da proposta peda-

gógica oferecida: da diferenciação curricular - via adaptação curricular - ao currículo comum, abrangente e diverso

7. Expansão das áreas de compromisso: da responsabilidade exclusiva dos profissionais de apoio à resposta compartilhada de todos os profissionais da educação

8. Resultado esperado: da integração como inovação educacional à inclusão como reforma educacional

Por outro lado, é pertinente destacar uma semelhança estrutural que grande parte dessas obras não deixa de ignorar: uma nova forma de conceituar a prática educativa desliza com uma retórica semelhante à delineada nos instrumentos internacionais de Direitos Humanos. Em outras palavras, essas elaborações teóricas parecem ser coloridas por um léxico e uma gramática peculiar e muito próxima daquela proposta pelos referidos instrumentos internacionais como forma de embasar suas propostas pedagógicas, sua ética educacional e seu posicionamento filosófico. Assim, estabelece-se um discurso que não só toma emprestados termos e definições do Direito, mas também incorpora suas proposições e premissas para consolidar a nova abordagem educacional e, assim, legitimar e ratificar, sua atuação por meio da formulação e implementação de diversas políticas educacionais. Por exemplo, Anijovich estabelece que "educação é aquela que deve se adaptar à diversidade das disciplinas que pretende educar - e não fingir a conhecida dinâmica inversa - para poder, desta forma, garantir oportunidades iguais para todos, reconhecendo as diferenças iniciais "(Anijovich, 2014, p. 40). Por sua vez, López Melero afirma que "a educação de pessoas excepcionais na escola comum é o caminho mais curto para a escola pública cumprir seu compromisso público de ser uma instituição ao serviço da Cultura da Diversidade e no cumprimento dos Direitos Humanos" (López Melero, 2004, p. 273). Da mesma forma, Falvey argumenta que "a educação inclusiva tenta abraçar a todos,

Essas observações isoladas ilustram essa mudança da forma de argumentação jurídica para o raciocínio pedagógico que, por sua vez, permitiria explicar a abundância de elaborações e concepções prescritivas sobre o que a educação inclusiva deve ser e modificar para garantir um alcance massivo e equitativo a todos alunos. Em última instância, a singularidade humana só é reconhecida por meio da atenção à diversidade e como forma de garantir o respeito e o exercício dos direitos humanos.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO DIREITO

A menção repetida nas seções anteriores tanto de regulamentos internacionais quanto de várias declarações organizadas por organizações supranacionais não deve ser considerada o resultado de um evento fortuito ou fortuito. A sua menção obrigatória responde não só às relações inerentes que se estabelecem entre o direito e a educação inclusiva, mas também a um fenómeno com crescente expressão nas últimas décadas: os processos de internalização do direito. Nesse sentido, Gordillo afirma que as relações entre o direito interno e o direito internacional têm tomado um rumo surpreendente e novo que faz com que seja frequente que "o estudante de direito local encontre dificuldades para aceitar o fundamento da supremacia aqui postulada do direito supranacional convencional sobre o direito constitucional interno "(Gordillo, 2007: II-1).

O avanço na regulação internacional tem espalhado seu alcance e consequências para a maioria dos países ocidentais, tanto quanto tem favorecido a instalação de um debate crescente sobre o direito à educação no quadro delineado acima. Consequentemente, os Estados adaptaram suas políticas públicas aos princípios internacionais vigentes sob pena de incorrer em responsabilidade internacional. Pela natureza vinculativa dos regulamentos, procuram fazer os seus próprios postulados

para desenvolver e acompanhar as referidas transformações. Nosso país não ficou de fora desse processo, por isso teve que promover uma série de prerrogativas e garantias para efetivar o direito das pessoas à educação.

A estreita relação que se estabelece entre o discurso pedagógico e a abordagem dos direitos na elaboração conceitual da educação inclusiva tem permitido um considerável desenvolvimento de emendas ao sistema educacional para receber alunos anteriormente estigmatizados e excluídos. Políticas públicas inovadoras invadiram a sala de aula e modificaram tanto o cenário tradicional de atuação docente quanto a composição de seu repertório de acordo com as características dos novos destinatários. A relação entre os dois campos do conhecimento consolidou o lançamento de um movimento que, graças ao princípio da não regressão, alcançou benefícios inconcebíveis há muito tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da filosofia inclusiva como forma de efetivar os referenciais normativos nacionais e internacionais anteriormente mencionados tem levado a um questionamento dos limites tradicionalmente estabelecidos entre a educação normal e a educação especial. Neste ponto, é difícil ignorar a grande influência que a Psicologia teve nessa divisão em conjunto com outras disciplinas. No entanto, o paradigma da educação inclusiva obriga a repensar uma nova abordagem: as contribuições que ela é capaz de oferecer devem contribuir para a consolidação de uma real igualdade de oportunidades sem deixar de reivindicar as brechas de subjetividade de crianças e adolescentes no processo de constituição e desenvolvimento.

As leis inevitavelmente criam distinções sobre como as diferentes pessoas são tratadas. Portanto, é preciso analisar quais deles praticam discriminação intolerável e construir classes suspeitas que, por não encontrarem justificativa suficiente, podem levar à discriminação perversa.

A capacidade do outro ser educado é posta em jogo na própria relação educativa, não anteriormente no sujeito da aprendizagem, ou seja, essa capacidade é fruto de uma construção no quadro de uma relação pedagógica, que tem uma historicidade e decisões que a estruturam. Assim, as performances subjetivas, mesmo quando expressas na performance individual, constituem o culminar de um desenvolvimento cultural e único, típico de cada um, ou seja, o desdobramento das condições de sucesso ou fracasso não é propriedade exclusiva dos sujeitos, mas, em qualquer caso, efeito da relação de características subjetivas e sua história de desenvolvimento, juntamente com as propriedades da situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, V. Uma Abordagem da Abordagem de Direitos nas Estratégias e Políticas de Desenvolvimento da América Latina. Documento elaborado para “Direitos e Desenvolvimento na América Latina: Uma reunião de trabalho. Santiago do Chile. 2004.

ANIJOVICH, R. Gerenciando uma escola com salas de aula heterogêneas: ensinar e aprender na diversidade. Buenos Aires: Paidós. 2014.

CORWIN, E. A Constituição dos Estados Unidos e seu significado atual. Nova York: Fraterna. 1987.

DANIEL, H. e GARTNER, P. Educação inclusiva. Londres: Kogan Page. 1998.

DUSSEL, I. e SOUTHWELL, M. Escola e igualdade: renovar a aposta. Disponível em: http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.

htm. Acesso em 5 de agosto de 2021.

LÓPEZ, Melero, M. Construindo uma escola sem exclusões. Málaga: Edições Aljibe. 2004.

MORINA Díez, A. Teoria e prática da educação inclusiva. Málaga: Edições Aljibe. 2004.

PORTER, G. Organização da escolaridade: acesso e qualidade por meio da inclusão. Montreal: Perspectivas. 1995.

UNESCO. Declaração de Princípios, Política e Práticas de Salamanca para Necessidades Educacionais Especiais. Paris: UNESCO. 1990.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nova York: UNESCO. 1990.

UNESCO. Diretrizes para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Paris: UNESCO. 2005.

O LÚDICO ASSOCIADO AO ENSINO DA MATEMÁTICA

DOUGLAS SILVA GOMES

RESUMO

O interesse pelo presente tema surgiu a partir da convivência com as crianças no estágio em que a ludicidade no processo de aprendizagem da matemática para as crianças seja utilizada como ferramenta facilitadora. Por meio da brincadeira, a criança se envolve na atividade e sentindo a necessidade de partilhar com o outro, de dividir com o amigo, a experiência que está vivenciando. Trabalhar com o lúdico nas séries iniciais é muito importante e se aplicado à matemática pode proporcionar o aprendizado mais prazeroso; associados aos fatores sociais e culturais; colaboram para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação, construção de conhecimento. Matemática aplicada de forma lúdica pode se tornar diversão, um aprendizado, muito importante principalmente na infância, onde a criança está em fase de descobrimento, além de trabalhar diversas habilidades na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade. Esse tipo de atividade fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, buscando um meio de aprendizagem prazeroso.

PALAVRAS – CHAVES: Ludicidade; Aprendizagem; Matemática

ABSTRACT

The interest in the present theme arose from the coexistence with the children in the stage where the playfulness in the learning process of mathematics for the children is used as a facilitating tool. Playfully applied mathematics can become fun, a learning, very important especially in childhood, where the child is in the discovery phase, and working on various skills in the child, will help in the development of creativity. Working with the ludic in the early grades is very important and if applied to mathematics can provide the most enjoyable learning; associated with social and cultural factors; They contribute to good physical and mental health, facilitating the process of socialization, communication and knowledge building. This type of activity provides the child with a pleasant, motivating, planned and enriched environment, seeking a pleasurable means of learning.

KEYWORDS: Ludicity; Learning; Mathematic.

INTRODUÇÃO

O presente tema se deu da necessidade

presenciada e da preocupação vivenciada em meu estágio de atrelar o lúdico na matemática como ferramenta facilitadora da aprendizagem.

O tema aborda o entender mais sobre a importância do lúdico na matemática para o desenvolvimento da aprendizagem e foi escolhido para reforçar ainda mais a importância de se trabalhar com atividades lúdicas no ensino de matemática, deixando o aprendizado prazeroso.

Esse trabalho acadêmico tem como objetivo trazer elementos embasados em estudos e resultados de pesquisas para que os interessados possam contribuir para o nosso trabalho, analisando as contribuições que o ensino traz para matemática desde o momento em que se utiliza como ferramenta importante o lúdico. Tem como objetivo também, pesquisar e analisar o processo de aprendizagem por meio destas ferramentas facilitadoras como os jogos e o lúdico.

No desenvolvimento desse artigo será realizada uma discussão das teorias que foram utilizadas para entender e esclarecer o tema escolhido, sob uma metodologia baseada na coleta de dados bibliográficos.

Principalmente vendo a realidade da escola trabalhada, onde os alunos são carentes afetiva e economicamente, esse tipo de atividade pode trazer uma afetividade maior tanto entre aluno-aluno como aluno-professor, mudando pelo menos um pouco essa realidade.

Matemática aplicada de forma lúdica pode se tornar diversão, um aprendizado, muito importante principalmente na infância, onde a criança está em fase de descobrimento, além de trabalhar diversas habilidades na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade. Esse tipo de atividade fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, buscando um meio de aprendizagem prazeroso.

1. A BNCC E A MATEMÁTICA EM FUNÇÃO DA APRENDIZAGEM

A BNCC aponta que a Matemática assume um papel fundamental de inclusão do sujeito, a partir de uma reflexão sobre sua cidadania e seu protagonismo na conscientização do direito de aprender. Para Morin (2003) essas reflexões não cabem em um programa, mas devem ser impulsionadas na formação do professor, e destaca a necessidade do emprego da inteligência geral, em que:

Morin (2003), reforça que uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. Para Santos e Matos (2017, p. 6) "o currículo deve ser dinâmico e deve principalmente, atender à realidade do aluno, deve dar total autonomia ao professor, para que este não sufoque sua criatividade em meio a um currículo congelado e engessado (...)". Mas a BNCC ainda se apresenta disciplinar, e, apesar da disciplinaridade das ciências ter trazido as vantagens da divisão do trabalho, trouxe também o despedaçamento do saber.

Portanto, é muito importante que os professores usem jogos em sala de aula. O objetivo do professor deve ser entender matemática, continuar a tratá-la como uma parte sensível, natural e interessante e aprender a "incentivar os alunos a desenvolver o conteúdo sugerido". (BRITO 2001, p. 43).

A BNCC apresenta dois rumos importantes os quais compreendem de um lado a formação inicial e continuada, e de outro lado a elaboração de materiais didáticos que envolvam as tecnologias digitais. É preciso esclarecer que para esses objetivos se efetivarem depende de muito investimento na formação docente e na infraestrutura das escolas.

Por isso, é importante que o professor utilize os jogos na sala de aula, incentivando os alunos no desenvolvimento da aprendizagem.

A Matemática é uma ciência que está ao nosso encontro desde a educação infantil, pois aprendemos a contar nossa idade, a contar nossos familiares, a memorizar quantidade e regras de jogos; deve-se dar uma atenção especial, desenvolvendo aulas diferenciadas, onde se beneficie de maneira satisfatória como uma ferramenta favorável da aprendizagem, jogos lúdicos matemáticos. Beneficiando de maneira positiva para o desenvolvimento intelectual e potencial de cada criança.

Para nós habilidades é o saber fazer, e as competências pressupõem operações mentais, ou seja, capacidade para usar as habilidades, e empregá- las a partir de modos adequadas à realização de tarefas. Nessa perspectiva, as aulas de matemática devem garantir ao alunado a possibilidade de se (re) descobrirem como seres pensantes, e entendemos que o letramento pode ser uma possibilidade.

2. O LÚDICO ASSOCIADO AO ENSINO DA MATEMÁTICA

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências, criar situações para dominar a realidade e experimentá-la na matemática. Ao usar o lúdico e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento.

A atividade lúdica vem a ser um grande aliado do educador, pois auxilia no processo de aprendizado, é uma tática que vem romper barreiras e acabar com complexos das crianças com relação ao aprendizado, tornando o ambiente escolar mais agradável e amigável. E com o passar do tempo foi aprimorada através dos estudos e se tornando uma disciplina/uma ciência com características próprias.

A escola é o local que contribui para o acesso de informações aos alunos, que em alguns casos têm precárias condições de acesso a elas e apenas na escola se beneficiam com tais temas devido a situação social que se encontram. Como resultados esperados podemos utilizar pesquisas, um levantamento de expectativas, curiosidades e dúvidas, sobre o tema mencionado acima.

As pessoas daquela época não tinham a formalização da matemática e dos conceitos numéricos. Elas tinham que contar, medir e calcular. Segundo PCN, 2001, p. 26, “A matemática originou-se na antiguidade e tornou-se um enorme sistema composto por diferentes e enormes disciplinas e campos naturais. “Como outras ciências, reflete as leis da sociedade e se baseia no cotidiano. Necessidade uma ferramenta poderosa para entender o mundo (PCN, 2001, p. 26).

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA SALA DE AULA.

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

O Lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado. Mas, não é o único componente do jogo. Existem outras funções para o mesmo, como competição e passatempo, contudo, independentemente de isso ser bom ou ruim, o que deve ser visto no jogo são seus aspectos criadores e não os negativos.

Este é um assunto que muitos alunos acham difícil. Procurou, assim, eliminar quaisquer vestígios de vulgarização que existiam e considerou-a uma oportunidade para a criatividade humana, simplesmente porque se tratava apenas de ligar fórmulas e cálculos e, em última análise, era difícil absorver conteúdo sem interesse (HUIZINGA, 1971).

Entretanto, as constantes mudanças na sociedade e na cultura, no decorrer do tempo, criaram padrões de se avaliar o aproveitamento do homem no mundo, através de uma falsa ideia de ordem e de aparente liberdade, contidas nas conservas culturais. É assim que o brinquedo, depois de criado, se insere na cultura, tornando-se também uma conserva cultural, aparecendo-nos como um produto terminado, uma forma permanente, abolindo na criança sua sede primitiva de recriar a magia do “como se”, planos diferentes de atuação.

O termo lúdico refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa.

Para Frobel, o criador do jardim de infância, a felicidade entrou na educação pré-escolar: sob a influência de Rousseau, o professor não consegue ver os jovens adultos e vê os jogos e jogos como "para quem realmente quer". Profissão séria e importante ". Compreender a “criança”, porque por meio dela expressa sua visão de mundo, “e a geradora do desenvolvimento da primeira infância” (ARCE, 2002, p. 60).

Quando Monteiro apresentou os 100 jogos em equipe do YOZO (1996, páginas 9-10), ele nos contou sobre sua experiência em jogos dramáticos quando liderava um "grupo de líderes, prática e multiculturalismo".

Quando a escritora entrou na sala, a escritora percebeu que seus alunos estavam nervosos e convidou todos a fazerem um a pé. Logo eles estavam no jardim, na chuva ou mesmo na neve, e todos conversavam, riam e conversavam facilmente; O jogo os aproxima, obrigando os adultos "sérios", bem vestidos e "sérios" a se divertirem. Monteiro afirmou ainda que o jogo tem-se revelado uma tecnologia extremamente eficaz, “cooperando com clientes ou grupos gerais noutras áreas de trabalho”, seja para proporcionar um espaço mais descontraído ou para conseguir uma maior integração da equipa. Palavras "severas" são ditas, então as pessoas não vão sentir. Eu estava com muita raiva, então a ferida foi deixada para sarar.

Segundo Negre (2008, p. 144), Kirby citado por Freitas (2002) acredita que os jogos utilizados em sala de aula devem conter:

- O objetivo do treinamento.
- Defina claramente quais ações fazem parte da atividade e quais não são, e quais são as consequências de tais ações.
- Elementos de competição entre participantes (embora os pontos de bônus sejam opcionais). Domínio. Interação, pelo menos entre alguns participantes.
- Um final claro.
- Na maioria dos casos, um resultado claro (vencedor, perdedor, pontuação). Dinello (2007, pp. 52-53) descreveu o jogo como "bom para adultos" e acreditava que ele pode unir gerações, mas condenou o "jogo de ensino" que exige mais conhecimento, "neste jogo as crianças perdem a Liberdade", você vai encontre o jogo.

Dinello (2007, p. 14), o jogo como atividade de entretenimento é diferente das simulações que muitas vezes são realizadas na realidade social. No primeiro caso, é uma espécie de ficção, e o jogador “confirma” porque ele está imerso nela criador da liberdade mantém você longe de gorduras que parecem úteis ou necessárias "e, na simulação, o jogador [geralmente] percebe que está usando estratégias de jogo para mirar em alvos diferentes dos óbvios.

Usando gíria, podemos dizer que ele está fazendo "distorção".

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.

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. O autor traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se auto realiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos. (ANTUNES, 2004. pag.26)

Jean Piaget afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório- motor. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos. Aos seis meses adquire um conceito importante para o desenvolvimento mental, chamado objeto permanente.

PIAGET (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Nas fases iniciais da escolarização das crianças a brincadeira e o brinquedo são de grande importância para o desenvolvimento social, motor e cognitivo da criança. E serve de sondagem para que lá na frente condigamos trabalhos melhor com esta criança em seu processo de aprendizagem.

A contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática.

As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mais a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como podemos fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

Piaget (1998), é um dos primeiros a conciliar o uso dos brinquedos no desenvolvimento infantil. Para o autor brinquedo é sinônimo de infância e a criança encara-o como sua elementar ferramenta de trabalho tão importante para sua vida. O brinquedo é parte do lúdico e faz parte de toda cultura infantil em qualquer parte do mundo, podendo se configuras das mais variadas formas. (PIAGET, 1998, p.139).

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia-a-dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

"(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais." (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal. Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária.

O brincar na escola não é apenas passar tempo mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivencia das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07).

Portanto, devemos valorizar o brincar da criança e com a criança, assim estaremos construindo um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas mostram que a construção do conhecimento e o poder crescente do novo grupo hegemônico na aliança de forças de direita que desempenham um papel de liderança na sociedade são os objetivos da educação obrigatória e de todas as sociedades, culturas e sociedades.

É econômico para uma direção completamente conservadora. Disseminar diferentes conhecimentos e sensibilizar para temas relacionados, como legislação, tolerância, direitos e obrigações, desenvolvimento de valores, conceitos e procedimentos. As crianças aprendem, desenvolvem-se e brincam alegremente enquanto aprendem.

Sabendo que a matemática é uma ciência, desde pequenos aprendemos a calcular a nossa própria idade, a contar os membros da nossa família e a lembrar o número e as regras dos jogos, devendo prestar especial atenção ao desenvolvimento de cursos diferenciados para os tornar convenientes para aprender e jogar jogos matemáticos a ferramenta é muito útil.

Isso tem um impacto positivo no desenvolvimento intelectual e no potencial de cada criança, e é agradável continuar a usar e aprender matemática como uma parte sensível, natural e interessante "(BRITO 2001, p. 43).

Mas a sociedade a mudança constante de cultura e cultura acabou. O tempo, o padrão usado para julgar os seres humanos no mundo, é causado por uma incompreensão da ordem e pela aparente liberdade das reservas culturais. Uma vez que um brinquedo é criado, ele será introduzido em uma cultura e a reserva cultural, como um produto acabado, aparece diante de nós como uma forma permanente, eliminando o desejo original das crianças de recriar a magia.

Vem de planos de ação "como se" diferentes, por isso é muito importante que os professores utilizem jogos em sala de aula. Sala de aula e incentivar os alunos a desenvolver sugestões de conteúdo.

Os jogos tornam-se um excelente aliado dos professores porque apoiam o processo de aprendizagem, são uma estratégia para quebrar obstáculos e eliminar a complexidade de aprendizagem das crianças, tornando o ambiente escolar mais confortável e amigável. Quem não formalizou os conceitos matemáticos e numéricos necessários para contagem, medição e cálculo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2021.

BRITO, M. R. F. (org.). Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa. Florianópolis: Insular, 2001.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: Fae, 1988.

DANTAS, Carine Costa; RAIS, Isabela; JUY, Noeli. Jogos e Aprendizagem de Noções Matemáticas na educação Infantil. 2012. 42f. Universidade São Marcos, São Paulo.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e aprender: O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HALABAN, Sérgio; ZATZ, André e ZATZ, Sílva. Brinca Comigo! Editora Marco Zero: 2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação.

4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

MACEDO, L. de Aprender com jogos e situações-problemas. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 19ª ed. Rio de Janeiro - RJ: ed. Bertrand Brasil, 2011.

SMOLE. Kátia Stocco, O letramento em matemática e a BNCC: um desafio curricular. Bett Educar2018. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/letramento-em-matematica-e-novo-desafio- da-bncc/. Acessado em 20.05.21

SMOLE, K. C. S. Textos em Matemática: Por que não? In: SMOLE, K C. S e DINIZ, M. I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E OS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

EDNA DOS SANTOS GALANTE

RESUMO

Sendo a matemática e a lógica peça chaves para explicações objetivas e exatas podem-se dizer que ambas funcionam como linguagem para muitas ciências como a física e a estatística que mostram a matemática como sendo a única linguagem de aspecto universal. Questiona-se se a matemática teria surgido do lazer de uma classe de sacerdotes ou de rituais religiosos, ou ainda, foi um acontecimento? E quando as contas e algarismos eram maiores? Quando além de unidades, se tinham dezenas ou centenas? Esta é uma das tais necessidades para a história da matemática. Objetivou-se realizar um estudo sobre a matemática e os métodos e técnicas de ensino. Desta forma, será apresentada a importância da mesma não somente como fórmulas, contas e números, mas também como princípio, como história, parte significativa da evolução humana e inserção no processo ensino- aprendizagem. Pretende-se ainda apontar os motivos que elevam a importância da matemática, transformando assim a mesma em uma linguagem única e universalmente conhecida. Demonstrar que tanto aluno quanto professor, por meio do conhecimento da história da matemática podem ampliar seus conhecimentos e transformar a matemática em algo prazeroso e divertido de se aprender. A metodologia utilizada na pes-

quisa foi a revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e periódicos da internet.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Matemática; Ludicidade; Brinquedoteca.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela matemática é tão antigo quanto à própria humanidade, assim, estudar sua história possibilita a observação das diferenças culturais que caracterizam os indivíduos que se dedicaram a essa área do saber. Há muito tempo atrás, não se sabe ao certo quanto, o homem satisfazia a falta que a origem dos números e da matemática causava, com demonstrações e objetos como: pedras, gravetos e ilustrações.

Questiona-se se a matemática teria surgido do lazer de uma classe de sacerdotes ou de rituais religiosos, ou ainda, foi um acontecimento? E quando as contas e algarismos eram maiores? Quando além de unidades, se tinham dezenas ou centenas? Esta é uma das tais necessidades para a história da matemática.

Por objetivos temos realizar um estudo sobre a matemática e os métodos e técnicas de ensino. Desta forma, será apresentada a importância da mesma não somente como fórmulas, contas e números, mas também como princípio, como história, parte significativa da evolução humana e inserção no processo ensino- aprendizagem.

Pretende-se ainda apontar os motivos que elevam a importância da matemática, transformando assim a mesma em uma linguagem única e universalmente conhecida. Relacionar a área do saber com sua origem e história, e em que fatores este conhecimento pode e deve influenciar na formação de um futuro professor. Demonstrar que tanto aluno quanto o futuro professor da área, por meio do conhecimento da história da matemática, poderiam ampliar seus conhecimentos e transformar a matemática em algo prazeroso e divertido de se aprender.

A matemática e a lógica, se tornaram peças chaves para explicações objetivas e exatas, funcionam como uma linguagem para muitas ciências, como a física e a estatística. Enfim a matemática é a única linguagem de aspecto universal!

Boyer (2010) diz serem muitas as histórias, porém, não muitas as que são boas. Desta forma, pretende-se, neste estudo encontrar a mais realista dentre as inúmeras "histórias da matemática" que foram publicadas e apresentadas até os dias de hoje. Com isso, esta pesquisa procura associar a matemática com diversas outras disciplinas e realizar uma pesquisa aprofundada de sua importância, seu constante desenvolvimento e progresso.

A metodologia utilizada na pesquisa foi à revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e periódicos da internet sobre autores como Carl B. Boyer (2010), Courant & Robbins (2012), Baroni e Nobre (2016), D'Ambrosio (2012) entre outros citados nas referências ampliando nossa visão em relação à matemática que surgiu devido às necessidades humanas e não por uma simples e improvável criação.

2 AS ORIGENS DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS

A matemática é conhecida como a ciência que estuda o raciocínio e a lógica, derivado do grego1, significando ciência, conhecimento e aprendizagem.

1 "grego" é um ramo independente da família linguística indú-européia.

A matéria é baseada em cálculos e relações cotidianas que envolvem: quantidades, medidas, espaços, estruturas e variações (COURANT & ROBBINS, 2012, p. 7).

Contar terá sido a primeira atividade

matemática da humanidade. À medida que o homem evoluiu, a matemática foi sendo necessária.

Em todas as sociedades e culturas a matemática é evidente. As necessidades às quais responde são materiais e intelectuais e, à medida que elas mudam, também muda a matemática que as serve; assim, a matemática é um corpo de conhecimentos que está constantemente em desenvolvimento em resposta às condições sociais (SWETZ, 2005, p. 21).

Alguns estudiosos e cientistas, como Swtetz (2005), Baroni e Nobre (2016) e os demais que serão mencionados ao decorrer da pesquisa, defendem a tese de que a matemática teria surgido através de necessidades humanas, como a demarcação de áreas, o levantamento de seu rebanho, partindo para a valorização de objetos.

A matemática teria então surgido do lazer de uma classe de sacerdotes ou de rituais religiosos, ou ainda, foi um acontecimento? Esta questão vem sendo contraditória, e muitas vezes não esclarecida, em alguns dos livros que serão citados ao longo da pesquisa.

O fato é que a matemática é presente em nosso dia a dia de tal forma que não podemos, não devemos e, certamente, não conseguimos nos distanciar dela. Afinal não há nada que diretamente ou indiretamente não se derive dos números.

Os conhecimentos até aqui apresentados, permitem compreender como se deu à origem dos conceitos matemáticos, e o porquê aprenderem determinado conteúdo.

Dentre tantos porquês e respostas, uma situação destaca-se na importância de estudar a história da matemática, o estudo de uma origem leva o aluno a se motivar mais, a ter mais prazer, pois o que se estuda não surgiu do nada, mas é fruto de um processo que supriu a necessidade do homem antigo e beneficia até hoje por meio da tecnologia.

Afirmar de fato sobre as origens da matemática é um processo minucioso, pois as noções primitivas aparecem antes da escrita, o que se pode afirmar ao certo, segundo os parâmetros curriculares é que:

Ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento (BRASIL, 1998, p. 42).

O conhecimento da história da Matemática associado ao conhecimento dos obstáculos enfrentados pelo homem, pode contribuir para uma melhor compreensão desta disciplina com ampla aversão, pois se pode dizer que todas as ações hoje existentes são condicionadas por números, pelas medidas e suas relações. Como por exemplo: a máquina que faz nossas meias, aquela que, antes dela, produziu o material com que se fabricam, são o resultado de cálculos matemáticos precisos.

O mesmo se pode dizer da cadeira ou da mesa, do copo em que bebemos ou da garrafa que contém líquido, ou até o medicamento que tomamos.

As funções mais rotineiras de nossa vida têm sido realizadas por computadores: desde uma conta, até o controle de nosso dinheiro no banco, nosso pagamento de salário, e muitas outras atividades são controladas por máquinas que são por sua vez, apoiadas na matemática.

Não há nada que de não esteja qualquer modo associado, ainda que de forma não evidente, aos números e ao seu conhecimento, e tendo esta teoria e outras teorias de origens e surgimentos, apresentada em sala de aula, afirmam estudiosos como Brasil, que melhorar o comportamento e interesse do aluno sobre o tema e matéria, apresentados.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Não negamos que a matemática tem sua importância, mas desde que seja devidamente contextualizada. (D'AMBROSIO, 2012, p. 9). Começamos a partir deste raciocínio, a identificar a importância do conhecimento matemático.

Saber matemática é indispensável, além de conhecer as suas definições e saber utilizá-las adequadamente, por ser a única ciência que se encaixa e ao mesmo tempo contribui para todas as áreas do conhecimento.

Podendo ser observada em tudo, ou seja: coisas que tocamos e vemos, nas arquiteturas, nas ferramentas, nos simples cálculos de soma e subtração. Devido a essa afirmação e a partir de nossas pesquisas, podemos concluir que, sem a existência dela, tudo que conhecemos simplesmente não existiria.

Um dos principais fatores para se aprender realmente matemática é que é o melhor modo conhecido de racionalizar a natureza. E por meio dela, conseguimos resolver um número bem grande de problemas de diversas áreas da ciência.

Como sabemos, a parte mais simples e conhecida da matemática são as operações realizadas apenas com números (aritmética). Imagine se os números simplesmente não existissem. Complicado, não? Temos que admitir estarmos cercados por números. Em qualquer lugar que estejamos haverá a necessidade de quantificação. De acordo com D'Ambrosio (2012), uma vez que aparecem influências d o meio externo, podemos caracterizá-las como manifestações.

Muito mais que apenas manipular notações e operações aritméticas, ou lidar com álgebra e calcular áreas e volumes, mas principalmente lidar em geral com relações e comparações quantitativas e as formas espaciais do mundo real, e fazer classificações e inferências. Assim, encontramos a matemática nos trabalhos artesanais, nas manifestações artísticas, e nas práticas comerciais e indústrias. Recuperar isso é tratar a matemática como uma manifestação cultural. (D'AMBROSIO, 2012, p.10)

Para que possamos entender melhor a importância do conhecimento matemática, Miguel e Brito (1996) aconselham que:

Pelo estudo da matemática do passado, podemos perceber como a matemática de hoje insere-se na produção cultural humana e alcançar uma compreensão mais significativa de seu papel, de seus conceitos e de suas teorias, uma vez que a matemática do passado, e a atual engendram-se e fundamentam-se mutuamente (MIGUEL e BRITO, 1996, p. 56).

Pelas palavras de Struik (1997), após seu surgimento, a matemática nos ajudou a compreender nossa herança cultural, não apenas pelas aplicações que a matemática tem tido, e ainda tem, à astronomia, à física e outras ciências, mas também pela relação que tem tido, e continua a ter, com campos tão variados como a arte, a religião a filosofia e ofícios.

Para Swetz (2005) a matemática é vista como sendo um corpo de conhecimento naturalmente desenvolvido por pessoas durante um período de 500 anos.

Pessoas que cometerem erros e que estiverem muitas vezes desorientadas, mas, que deixaram registros destas soluções para que possamos nos beneficiar com eles. O ensino da matemática deve reconhecer e promover estes fatos centrados nas pessoas.

Considerando-se assim alguns autores, dentre eles o já supracitado, pode-se constatar que a verdade é que, a matemática surgiu devido às necessidades humanas e não por uma simples e improvável criação.

Acreditamos ser fundamental verificar, descobrir e conhecer como surgiram as noções matemáticas.

2.2 VISÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA MATEMÁTICA

Esta introdução histórica enfoca o surgimento da lógica dentro do longo caminho percorrido pela humanidade e sua importância no desenvolvimento escolar do aluno.

Conforme o professor Gutemberg Martins de Sales (2014, p. 3) "a matemática é normalmente apresentada para o aluno como algo pronto, como se sua existência resultasse de algo mágico que não tivesse passado por nenhum processo de elaboração".

A matemática está presente na vida dos seres humanos e em seu desenvolvimento. A princípio, os homens desenvolveram sua capacidade de raciocinar para auxiliar-lhes em atividades práticas, como a utilização das grandezas, da contagem, das medidas, as técnicas de cálculo, entre outros. (SALES, 2014, p. 3).

Sales (2014) completa dizendo que o homem desenvolveu também, seu raciocínio lógico, sua capacidade de abstrair, generalizar, projetar, transcender o que é imediato ao sensível. Indo muito além, da invenção da roda à criação das grandezas tecnológicas, dos computadores, das máquinas.

O homem foi capaz de investigar a terra, o céu, e o espaço. Conseguiu chegar à Lua, e cada vez mais vem se superando, chegando até a cometer catástrofes no seu próprio meio.

No início o homem vivia da caça e da coleta, competindo com os outros animais, utilizando paus, pedras e depois o fogo. Naquela época suas necessidades resumiam-se as noções de: mais, menos, maior, menor. Mas à medida que foi se desenvolvendo criou instrumentos que se tornaram mais elaborados e aprimorados com diversos tipos de materiais (SALES, 2014, p. 4).

Contudo é Boyer (2010) quem diz que o domínio do homem sobre a natureza se estabelece com a domesticação de plantas e animais, que o libertou da necessidade de competir com os outros animais, e fixou-o em um mesmo lugar. O tempo passa e novos conhecimentos são incorporados por tentativas e erros: conhecimento sobre a terra e fertilidade, sementes, contagem de rebanho, técnicas de plantio e colheita, estabelecer épocas para plantação e seleção de sementes. Criou a cerâmica para armazenar os grãos e cozinhar.

O aumento da produção, gerando mais do que o necessário, causando produção excedente vai dar origem às propriedades. Nesse sentido o desenvolvimento caminhará para a divisão de classes, a criação do estado, e o surgimento da escrita fonética.

Surge então, a necessidade de armazenamento de produtos em grande escala e de sua contabilização, desenvolvendo assim, muito mais matemática.

Com a divisão da sociedade em classes e a propriedade privada criaram-se as medidas para regularizar posses e a cobrança de impostos. As necessidades matemáticas nem sempre conseguiam ser resolvidas com números inteiros, forçando o surgimento dos números fracionários (SALES, 2014, p. 5).

Esse surgimento é relatado por vários autores pelo fenômeno da inundação do Rio Nilo, que todos os anos eram necessários à demarcação dos limites das propriedades. Essa demarcação era feita com o auxílio de medidas e plantas, pelos chamados "esticadores de cordas". Nesse mesmo período a matemática se desenvolve no Egito Antigo e na Babilônia, do mesmo modo que, posteriormente, com os maias e astecas.

Os antigos egípcios usavam a matemática para questões práticas. Muitas vezes os resultados aproximados eram adquiridos através de tentativas e erros feitos durante milênios. Sendo a história dinâmica, a humanidade vai acumulando conhecimentos que se interagem entre as culturas, provocando mudanças e dando origem a muitos estudos, entre eles a filosofia, que vai contribuir muito para o desen-

volvimento do pensamento (SALES, 2014, p. 7).

Como Sales (2014) observa-se que todo o conhecimento adquirido até então, sendo na sua maioria receitas empíricas utilizadas pelos egípcios, babilônios e habitantes de outras regiões, foram organizadas e separadas em conhecimentos que tratam de números, os que tratam de figuras, os que tratam de doenças, etc., surgindo às ciências.

Como os pensadores gregos desprezavam o trabalho, afinal o trabalho era considerado indigno para homens livres e deveria ser realizado por escravos, seguiram o caminho das abstrações, aprofundando-se na matemática, a ciência que mais avançava, enfatizando mais a qualidade que a quantidade, mais a Geometria que a Aritmética.

Sendo esta uma das razões que levou a geometria a ser a primeira a receber um tratamento metodológico, culminando com a admirável síntese de Euclides – Os Elementos, considerada a primeira obra lógica, sendo a revolucionária criação de argumentação, da demonstração, da capacidade de concluir a partir de premissas.

Em seguida, Aristóteles, com seu organon, sintetizou a lógica como transposição, em palavras, do método de demonstração geométrico que se iniciara com os pré-socráticos (Tales, Pitágoras, Anaxágoras, etc.).

Com o advento da lógica, a palavra tornou-se um instrumento de poder, para controle da população, pois, a mesma trata das formas de argumentação, das maneiras de encadear nosso raciocínio para justificar, a partir de fatos básicos, nossas conclusões (SALES, 2014, p. 8).

A lógica se preocupa com o que se pode ou não concluir a partir de certas informações. Atualmente com a tecnologia cada vez mais avançada e com a rapidez com que as informações são manipuladas, a lógica está presente em nossas vidas de maneira corriqueira e muitas vezes nossas decisões são tomadas levando em conta o raciocínio lógico, sem percebermos (SALES, 2014).

Por meio destas informações, podemos dizer que existe uma grande relação entre a matemática e a física. Dessa forma, daremos ênfase a aprendizagem face a natureza matemática.

2.3 A APRENDIZAGEM FACE À NATUREZA DA MATEMÁTICA

Conforme Vasconcelos (2015, p. 9) “em matemática, é preciso mais do que traduzir uma expressão para a linguagem corrente”. Por vezes, os educandos não percebem a diferença entre interpretar uma equação e compreender a origem de seus resultados e contentam-se quando são capazes de aplicar fórmulas e definições em resposta às questões do educador.

Pode parecer concreto para o educador e pode ser visto como abstrato pelos educandos. Quando os educandos refletem sobre sua própria aprendizagem e discutem as razões que os levaram a uma conclusão aparentemente razoável, mas inválida, eles aprofundam sua compreensão dos conceitos e procedimentos matemáticos (VASCONCELOS, 2015, p. 10).

Da mesma maneira, os educadores, ao estudarem os resultados alcançados em decorrência de suas aulas, aprendem mais sobre a absorção de conhecimento dos educandos e mais sobre o próprio ensino. Compete à escola o desenvolvimento da capacidade crítica que tornará o indivíduo verdadeiramente livre. Cabe ao educador fazer a ligação entre a matemática que se ensina nas escolas e a matemática que se utiliza na vida.

Ainda hoje, a maioria dos educandos tem aversão à disciplina, onde grande parte destes sempre se pergunta de que serve determinados conteúdos em sua vida, acreditando que não haverá utilidade alguma e geralmen-

te muitos deles vão mal e acabam reprovando. Considera-se ser o educador quem define quando, por que e como utilizar os conteúdos e os recursos tecnológicos a serviço do processo de ensino e aprendizagem. O educador é sempre o responsável pelos processos que desencadeia para promover a construção de conhecimentos, e nesse sentido é insubstituível.

A aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle do processo de aprendizagem não nas mãos do aprendiz, e que auxilia o educador a entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo educando, como produto de seu próprio engajamento (VALENTE, 1997, p. 40).

Atualmente, pesquisadores e educadores estudam diferentes formas de utilização da tecnologia dentro do ambiente de aprendizagem, investigando o processo de aprender e as características da cognição frente ao computador, dando uma atenção especial a suas possibilidades de utilização como ferramenta pedagógica e meio de entender o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O ensino da matemática deve estar ligado à realidade social em que o educando está inserido, ao seu dia-a-dia. [...]. Aprender matemática é essencialmente aprender uma determinada forma de pensar, que está em constante evolução. É por isso que não aprendemos matemática da mesma maneira como se fez ontem e se fará amanhã (SILVA e MARTINS, 2000, p. 4).

Portanto, o educador, ao ensinar matemática, não deve se prender a aula toda às contas, e obrigar seu educando a decorar as tabuadas que muitas vezes não contribuem para a evolução do conhecimento dos mesmos.

Para Silva e Martins (2000) cabe ao educador proporcionar um ambiente que motive os educandos, de modo que não se crie sentimento de ansiedade e nem de medo de errar. Os meios audiovisuais, os jogos e os materiais manipuláveis podem ser a resposta que desejamos encontrar. Até a própria história da matemática pode ser um começo e neste contexto, o educador de matemática dos nossos dias não pode cruzar os braços e ensinar do mesmo modo que outros o fizeram ontem.

É necessário que os educadores matemáticos promovam uma visão da matemática como uma ciência em permanente evolução, que procura responder aos grandes problemas de cálculos, mas que também cria seus próprios problemas. Podemos mesmo dizer que o desenvolvimento desta ciência alcançou um tal estado que esta se tornou uma parte crucial da cultura do homem de hoje e do homem de amanhã (SILVA e MARTINS, 2000, p. 6).

É necessário que o educador faça uma mudança em seu ensino, procurando incentivar seu educando a resolver problemas, transformando a sala de aula num espaço de agitação, incentivando a troca de ideias, trabalhando em grupos, valorizando o raciocínio lógico do educando e não somente a resposta correta.

Sendo assim, a matemática deve ser ensinada de maneira divertida, despertando o interesse dos educandos, por meio da ludicidade com jogos, brincadeiras, materiais diversos e, claro, utilizando os recursos tecnológicos, como as calculadoras e os computadores.

2.4 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA ATUALIDADE

As escolas têm gasto muito tempo ensinando Matemática, ciências sociais e outros conteúdos aos seus alunos e pouco tempo tem dedicado em mostrar a eles como compartilhar sentimentos e pensamentos com os outros. O resultado se mostra a partir da própria escola: um grande grupo de pessoas alienadas, solitárias, ansiosas, nervosas, agressivas, irritadas, que não sabem como se comunicar efetivamente e que não sabem por que são infelizes

(MINICUCCI, 2012).

Cabem as escolas melhorar esta comunicação entre aluno e professor nos ambientes escolares. Professores de Matemática na maior parte das vezes costumam não abordar em aula conteúdos dinâmicos ou interessantes, afetando a relação entre ambos.

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos efetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente ao lado de outros que estudam (LIBÂNEO, 2016, p. 249).

Contudo, cabe a escola e ao professor promover um clima de interação, aproximando os alunos da Matemática, favorecendo sua aprendizagem. Sendo assim um dever da escola e dos professores que ensinam matemática criarem canais de interação. Essa interação entre professores e os alunos na escola precisa ser mútua e harmônica, pois o ensino da Matemática requer a troca de ideias, enfrentamento de dificuldades e a troca de conhecimentos entre os mesmos.

O fato de criar um espírito de equipe e trabalhar em conjunto seria o ideal para uma aula de Matemática agradável, produtiva e a vontade de aprender e ensinar fosse a grande motivação.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe entre outras) (LIBÂNEO, 2016, p. 249).

Nessa linha de interação entre professor e aluno podemos destacar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio do qual um especialista desenvolve atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum com os alunos, porém, sem que estas atividades substituam a escolarização.

Conforme destacam a resolução n. 4 de outubro de 2009 em seu art. 5:

O Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola ou em escola de ensino regular, porém, em turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, e, podendo ainda ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Municípios ou do Distrito Federal. (BRASIL, 2009, p. 2).

A função do Atendimento Educacional Especializado é de identificar, elaborar e organizar meios e recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando claro suas necessidades específicas de aprendizagem.

A atuação no atendimento educacional especializado deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 19).

Parte do cotidiano escolar é formada por conversas, troca de opiniões, conhecimentos, etc., para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem as experiências escolares, o caráter e a personalidade são fatores de suma importância.

Compete ao professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE a partir de observações criteriosas, ajustarem suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2011, p. 5).

Esses são os principais fatores que devem ser ressaltados pelos professores na hora de elaborarem conteúdos programáticos ou tentarem interagir com seus alunos.

3 CONCLUSÃO

Acredita-se ser necessária uma viagem à antiguidade, junto ao desenvolvimento humano para se chegar à conclusão de que a matemática pode contribuir de forma evidente e eficaz com os processos de ensino e aprendizagem.

Sendo a matemática um corpo de conhecimentos naturalmente desenvolvido por pessoas desde alguns milênios, o estudo da sua história permite tomar consciência de uma tradição que, incluindo o interesse (mistério, aventura, intriga, etc.), vai favorecer o interesse e a curiosidade dos estudantes em aprender seus conteúdos. O estudo da História da Matemática permite descobrir que a abordagem didática adequada dessa ciência pode ser bastante eficaz e produtiva.

Os conteúdos de matemática ainda são marcados pela incompreensão dos alunos quanto à aplicação e utilização, e aulas unicamente expositivas e sem dinamismos, entre outros aspectos acabam gerando enfado no educando, desestimulando-o a apreender. A curiosidade e a significação dos conteúdos nos levam ao interesse em fazer novas descobertas.

Dependendo do modo como professores e mestres abordam a História da matemática em cursos de licenciatura, os futuros professores poderão adquirir a capacidade de analisar a Matemática como cultura, como ferramenta de desenvolvimento e ciência, implantando estes aspectos em seus estilos didáticos.

Considera-se que tais princípios levam em consideração a natureza da prática educativa escolar na sociedade atual. Muitas vezes temos que fazer uso de aulas expositivas para abordar conceitos matemáticos, porém temos que entender que é preciso utilizar caminhos que proporcionem ao aluno construir seu próprio conhecimento matemático.

Por meio do aperfeiçoamento do ensino da matemática o aluno deixará de ser apenas um caixinha na qual são depositados apenas conteúdos, pois o professor deve transformar os alunos em pessoas capazes de atribuir novos significados aos conhecimentos abordados nas escolas. Além disso, como discutido durante o desenvolvimento da pesquisa, a apropriação de conteúdos matemáticos tem implicações profundas na vida pessoal e profissional dos estudantes, não sendo aceitável manter o quadro vigente em 12 anos de vida escolar na Educação Básica, sendo preciso promover mudanças urgentes.

Fazendo nossas as palavras de D'Ambrosio (2012), a matemática como disciplina, pode ser vista como uma estratégia para o desenvolvimento da espécie. Ela deve servir para explicar, entender, manejar e conviver com a realidade sensível e perceptível dentro do contexto natural e cultural do homem e no meio escolar.

Conclui-se que muitas vezes temos que fazer uso de aulas expositivas para transmitir os conceitos matemáticos, porém temos que entender que a matemática proporciona ao aluno construir seu próprio conhecimento.Vimos que com essa adequ ação ao ensino da matemática, o aluno deixa de ser apenas um caixinha, onde são depositados apenas con-

teúdos, o professor deve depositar seus conhecimentos, além do educador deixar de ser o único com o dever de ensinar.

Observa-se a lógica e a história como aspectos fundamentais para se ensinar matemática tornando indispensável por parte dos professores o conhecimento histórico por parte desta ciência, pois não é possível compreender o papel da matemática sem integrar a história da matemática no seu ensino.

Ao finalizarmos este trabalho, tem-se a consciência de que não foi possível esgotar todas as possibilidades e tampouco responder todas as questões que surgiram com a história da ciência matemática.

REFERÊNCIAS

BARONI, R. L. S.; NOBRE, S. A pesquisa em história da matemática e suas relações com a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2016.

BOYER, CARL B. História da matemática. 3. ed. São Paulo, 2010.

BRASIL. PCN. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Ministério da Educação, 1996. BRASIL. Decreto n. 6571. Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

COURANT, R.; ROBBINS, H. O que é matemática? Uma abordagem elementar de métodos e conceitos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática da teoria à prática. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2016.

MIGUEL, A.; BRITO, A. J. A história da matemática na formação do professor de matemática. In: FERREIRA, E. S. (Org.) Cadernos CEDES 40. Campinas: Papirus, 1996, p. 47-61.

MINICUCCI, A. Dinâmica de Grupo. Manual de técnicas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2011.

SALES, G. M. O raciocínio lógico matemático e suas competências e habilidades. Artigo, 2014. Disponível em: https://www.trabalhosgratuitos.com/Outras/Diversos/O-raciocínio-lógico-matemático- e-suas-competências-334720.html. Acesso em 08 nov. 2020.

SILVA, A.; MARTINS, S. Falar de Matemática hoje é .... Millenium – Revista do ISPV: Instituto Superior Politécnico de Viseu, sem, n. 20, out. de 2000.

STRUIK, D. J. História concisa das matemáticas. 3. ed. Trad. João Cosme Santos Guerreiro. Lisboa: Gradiva, 1997.

SWETZ, F. J. Quer dar significado ao que ensina? Tente a História da Matemática. In: VIEIRA, A; VELOSO, E; LAGARTO, M. J. Relevância da história no ensino da matemática. GTHEM/APM. Grafis, 2005.

VALENTE, J. A. e ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do educador. Revista Brasileira de Informática na Educação. n. 1, Set/1997.

VASCONCELOS, C. C. Ensino-aprendizagem da matemática: velhos problemas, novos desafios. 2015 Notas de aula.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema sobre a cotação de história na Educação Infantil se estende como um dos eixos educativos uma das ferramentas que deve ser inserida nas ações educacionais do docente visto que a criança é um ser em desenvolvimento e deve ser respeitada tendo como um dos direitos da infância a imaginação acesso a diferentes tipos de literatura e se manifestar criticamente em suas opiniões gestos e ações. A contração de história possibilita um importante momento de onde a criança tem a experiência da percepção do mundo em que vivemos em especial os sons e os silêncios do mundo, além daqueles silêncios que podemos produzir com a nossa voz, além da comunicação de imagens ideias, pensamentos sentimento. Instiga a criança a observar, refletir, analisar, compreender,8 interpretar, criticar as características, qualidades e relacionar intenções e valores na cultura de outros povos e na vida cotidiana. A Contação de histórias faz parte do desenvolvimento e formação das crianças para desenvolver a imaginação e a percepção no momento de encantamento com o envolvimento das histórias. Portanto, a escola as famílias devem incentivar e propor maneiras onde a educação escolar de espaços sólidos concretos e temporal a práticas deste importante ferramenta. Este estudo se propôs a pesquisar o uso da contação de história como um recurso pedagógico na educação infantil despertando o gosto pela leitura apresentada na forma lúdica, mágica, prazerosa proporcionando conhecimento e criticidade. Dessa forma acredita se que as ações lúdicas, criativas, são propostas de construção para a formação integral das crianças. Além disto é possível proporcionar as crianças vivências experiências na memória por toda vida.

PALAVRAS-CHAVE: Encantamento; Imaginação; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem a intenção de apresentar a contação de história como uma ferramenta que promovem valores e têm como premissa despertar a paixão pelos livros na vida da criança, incentivando a leitura e o prazer na busca pelo conhecimento, além do encantamento para promover a contação de história como ferramenta de transmissão de conhecimentos e valores e estimular educadores e mediadores de leitura a encantar pequenos (e grandes) leitores, criando, assim, empatia e proximidade entre a criança e o livro. . Nesse sentido essa área vive um período de busca de orientações que podem de modo inovador ajudar a melhorar o trabalho realizado nessa etapa. E sendo ela a base para as demais etapas escolares por isso é importante pesquisar sobre a importância da leitura nessa fase. Pois sabemos que hoje as informações estão em todo lugar nos mais diversos meios, e a criança já chega à escola com uma bagagem imensa de conhecimentos, as unidades educacionais devem estar preparadas para receber este público criando espaços e meios que estimule o prazer pelas letras, ilustrações, cores, interpretações, arte e cultura e vários portadores de leitura.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu "mundo mágico", seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem-motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enrique-

ce, produz frutos sazonados. (Carvalho, 1989, p.21).

De acordo com a situação apresentada, a pesquisa e constituída por 5 capítulos. O primeiro capítulo será sobre; A Perspectiva dá Contação de História como Prática Educativa. No segundo capítulo será tratado a respeito da Contação de História e o seu Progresso Através dos Tempos. No terceiro capítulo será relatado A Contação de História como Proposta Pedagógica e Interdisciplinar e Ampliação de Possibilidades. No quarto capítulo será comentado sobre Os Desafios do Professor Contador de História na Era Digital. Por fim no último e quinto capítulo relatará sobre A Preparação e Seleção de Livros Infantis.

A PERSPECTIVA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

A LDB, em seu Art. 29, determina: a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para que a aprendizagem ocorra, deve haver a apreensão dos conteúdos expressos, 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).

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).

Isso explica o fato dos contos de fadas serem fascinantes até os dias atuais, pois atingem diretamente o imaginário da criança. Pois, a criança possui, ainda, uma sensibilidade estética, muitas vezes mais apurada que o adulto. “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto.” (Benjamin, 2002. p. 105)

A atividade lúdica tem o objetivo de produzir prazer, diversão e, ao mesmo tempo que se pratica tal atividade, percebe-se que ela vem acompanhada de inúmeras brincadeiras para enriquecer os conhecimentos de forma prazerosa na educação. Na educação infantil, o lúdico propicia às crianças uma série de desenvolvimentos favoráveis, que vão desencadeando seu aprendizado assim, o lúdico deixa de ser apenas considerado como brincadeira e passa a ser essencial para o comportamento humano, que traz divertimento e a possibilidade de aprender. Para Luckesi, o lúdico é uma atividade plena que possibilita a autonomia de cada ser humano para a vida. Com isso ele argumenta: Nessa mesma perspectiva, a leitura contribui para aquisição da linguagem oral e escrita, e é lendo e ouvindo histórias que as crianças fomentam a criatividade e o potencial crítico, podendo despertar a curiosidade e propiciar a concentração, dando a oportunidade para a interiorização. Conhecer novas histórias

é conhecer novos mundos e culturas diferentes. O aprendizado da leitura é um processo que cada indivíduo tem em si - o que possibilita que ele desenvolva as capacidades essenciais para a sua formação e seu convívio em sociedade.

Segundo Antunes (1998), toda criança é semelhante a inúmeras outras em alguns aspectos e singularíssima em outros. Irá se desenvolver, ao longo da vida, como resultado de uma evolução extremamente complexa que combinou, pelo menos, três percursos: a evolução biológica, desde os primatas até o ser humano, a evolução histórico-cultural, que resultou na progressiva transformação do homem primitivo ao ser contemporâneo, e do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), pela qual atravessa inúmeros estágios, de bebê à vida adulta.

Essas crianças adaptam-se e participam de suas culturas de formas extremamente complexas que refletem a diversidade e a riqueza da humanidade e possuem a habilidade de se recuperar de circunstâncias difíceis ou experiências estressantes, adaptando-se ao ambiente e, portanto, aos desafios da vida. Esse poder humano de recuperação, no entanto, não significa que um incidente traumático na infância possa sempre estar desprovido de consequências emocionais graves, e algumas vezes irreversíveis, mas, por outro lado, eventos posteriores podem progressivamente modificar alguns resultados dessas experiências. Em síntese, ambiente e educação são essenciais, o resto, quase nada. Um ambiente afetuoso e uma educação rica em estímulos ajudam a superar muita das privações e atenuar os efeitos de consequências emocionais.

Para Antunes (1998), a importância do ambiente e da educação necessita, entretanto, ser percebida em uma dimensão expressiva, mas não infinita. 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. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para criança e da própria criança para o seu mundo.

Desde o nascimento, as linhas inatas do bebê interferem na maneira como pais e professores se relacionam com essas crianças. Mesmo a mãe menos informada sabe que existem bebês comunicativos e fechados, ativos e calmos, apáticos e ligados. As adequações entre os adultos e a crianças produzem afetações recíprocas, e todos os jogos usados para estimular suas múltiplas inteligências somente ganham validade quando centrados sobre o próprio indivíduo. Em outras palavras, todo jogo pode ser usado para muitas crianças. Portanto, a criança não tem comportamentos natos, suas atitudes são resultadas de sua interação com o meio em que vive.

Hoje a infância é resguardada por diversos aparatos legais de proteção e garantias do desenvolvimento integral da criança, como , por exemplo, a Constituição Federal de 1988 -artigo 227 o Estatuto da Criança e Adolescente (8,069),a lei de Diretrizes e Bases 9394/96, dentre outros, que também asseguram o direito a educação básica, iniciada na educação infantil, Nesse mesmo seguimento, a educação infantil não e mais vista como lugar de deposito da criança, possui currículo adequado conforme as propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que incluem o contato direto da criança com a cultura, a arte, estética, atingindo a sensibilidade a autonomia e a expressividade.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser orientada pelo princípio básico de procurar proporcionar, à criança, o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociadas com outras pessoas,

sejam eles adultos ou crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação (RCNEI) traz orientações sobre como organizar o trabalho didático com a criança de 0 a 5 anos de idade, para o estabelecimento da rotina e, explica 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 as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor. Podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. (BRASIL, 1989, p. 54-55, v.1).

Portanto, o ensino de arte é concebido como Patrimônio Cultural da Humanidade deve ser valorizado e estimulado desde a base infantil quando iniciam as primeiras descobertas, curiosidades, interesses habilidades e progressos em geral para a formação integral do sujeito.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O SEU PROGRESSO ATRAVÉS DOS TEMPOS

Os contadores de histórias surgiram há muito tempo, quando ainda se formavam rodas ao redor de uma grande fogueira e cada um contava seu conto, causo ou simplesmente para uma boa prosa.

Nas escolas o principal objetivo de contar uma história em sala de aula é “divertir”, estimulando a imaginação dos alunos é uma prática antiga que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo assim ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração a geração, também usavam desta prática para o entretenimento, diversão e lazer.

Nesse sentido, as informações foram sendo disseminadas inicialmente pela “memória viva” onde a relação entre o dizer e o ouvir se fazia interdependentes em um estado de entrega, intensidade, admiração e conquista desafiando o processar do tempo. “A contação de história 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).

O cristianismo através de ensinos como parábolas e histórias consagradas tratou a contação de história desenvolvendo exemplos interpretando, aconselhando relacionando a cultura com o seu povo.

’É fundamental considerarmos também que contar histórias não é só para quem ainda não é leitor fluente” ouvir e contar histórias, sem o suporte de um livro, é uma arte sem idade. Uma atividade ancestral, uma herança milenar de nossa humanidade. Colocar-se em roda, sentando-se confortavelmente para partilhar histórias, é algo que pode estar presente na escola desde o ensino infantil até o médio. (Base Nacional Comum 2016).

Sendo assim é necessário ter em mente as diversas definições e transformações que a contação de história teve ao longo do tempo, ou seja, concepção de criança historicamente é construída e consequentemente vem mudando e não se apresenta de forma homogênea

nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época 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. Com o exposto por esses teóricos percebemos que é necessário refletir e dialogar sobre a importância da leitura e da inserção da criança nesse mundo letrado de modo que ela possa acompanhar o desenvolvimento global que ocorre no mundo todo

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PROPÓSTA PEDAGÓGICA, INTERDISCIPLINAR E AMPLIAÇÃO DE POSSIBILIDADES

No começo da vida desde a gestação o bebê escuta a voz da sua mãe, os batimentos cardíacos, ouvi o sangue correndo nas veias, ouve sons barulhos externos e a voz de pessoas próximas a elas, quando nasce essa ligação torna-se mais forte pois bebê é muito sensível ao tom dos sons por isso a leitura e a contação de histórias para bebês é muito importante permitir-se viver experiências incríveis como os bebês e crianças pois ler é um ato de amor e traz muitos benefícios além de desenvolver a imaginação, a leitura é o envolvimento dos pais em torno das suas próprias histórias que transmitem, criando um momento de qualidade, dentro das famílias que certamente determinam um momento muito mais feliz com as crianças. Através da contação e das imagens os bebês eles criam um ambiente rico de estímulos e por meio da leitura é possível enriquecer, o vocabulário e a linguagem dos pequenos ouvir a voz da família é sempre um momento muito prazeroso e traz tranquilidade aconchego e com certeza muita segurança para os bebês fortalecendo os vínculos afetivos e trazendo marco para a vida.

Desde o nascimento, as linhas inatas do bebê interferem na maneira como pais e professores se relacionam com essas crianças. Mesmo a mãe menos informada sabe que existem bebês comunicativos e fechados, ativos e calmos, apáticos e ligados. As adequações entre os adultos e a crianças produzem afetações recíprocas, e todos os jogos usados para estimular suas múltiplas inteligências somente ganham validade quando centrados sobre o próprio indivíduo. Em outras palavras, todo jogo pode ser usado para muitas crianças. Portanto, a criança não tem comportamentos natos, suas atitudes são resultadas de sua interação com o meio em que vive.

A literatura oral amplia o vocabulário e o mundo das ideias na mesma medida em que atrai a atenção da criança, pois é uma atividade lúdica, pedagógica e interdisciplinar que instrui, estimula o cognitivo, educa a atenção, aviva os sonhos, ampliam as possibilidades de ver e compreender o mundo, assim como de se autoconhecer, construindo sua identidade e personalidade de forma espontânea e livre de repressão.

[...], contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério. (CAVALCANTI, 2002, p. 83).

A contação de boas histórias pode desenvolver a criatividade e o potencial comunicativo dos alunos, reconhecendo a importância dos contadores de histórias. Elias Jose (2009, p. 50) salienta “os cantores e contadores não nasceram do nada com certeza tiveram uma história de vida vivida, uma iniciação mágica. Tiveram alguém que jogou sementes, adubou e cuidou muito do seu imaginário, só pelo prazer de passar alegria, sem intenção didático-educativa,”

Através de todos esses estímulos gerados pela contação de história foi percebido

que através delas todos os todas as pessoas são capazes de absorver valores morais e sociais, é nesse contexto que entra a importância desta como prática educativa. Por meio dela, as crianças podem começar a desenvolver a imaginação, a criatividade gosto pela leitura e pela linguagem, criando empatia com os personagens. A contação de história desperta na criança lado lúdico característica muito importante para o seu desenvolvimento. é no lúdico que a criança desenvolve criatividade e senso crítico as histórias são excelentes ferramentas para ajudar na observação reflexão e memória são também sensações experimentadas por quem escuta uma história.

Considera-se uma das maneiras mais antigas de difusão de valores tidos como necessários para o estabelecimento de uma convivência harmoniosa entre os humanos. Assim, mais do que uma ação educativa prazerosa, ela proporciona aos pequenos uma compreensão alargada do mundo, bem como a construção das identidades culturais via memória oral. Diferentes modos de expressão são estimulados, o que facilita as interações e até o entendimento das próprias emoções. Tudo isso sem falar que a atividade ajuda a reinventar o espaço da sala de aula, tornando-o mais divertido e atrativo aos sentidos.

Para saber mais sobre a diferença entre ler e ouvir narrativas, os benefícios da contação de histórias para a educação infantil e como introduzi-la no ambiente escolar, continue a leitura! O dramatismo é assim, o segundo traço essencial dessa literatura infantil na visão de Sosa,

"o drama é importante para a criança como tradução de seus movimentos interiores e quanto o pequeno leitor, nele, se sente viver. Invenção e drama são, pois, os dois pilares essenciais de toda literatura que serve aos interesses da criança, não importam a idade" (Sosa,1978, p.39)

Para Antunes (1998), a importância do ambiente e da educação necessita, entretanto, ser percebida em uma dimensão expressiva, mas não infinita. 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. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para criança e da própria criança para o seu mundo.

Como estratégia pedagógica a contação de história favorece de forma significativa a prática do docente em sala de educação infantil ao ter contato com uma história que está sendo contada pelo professor o aluno consequentemente recebe estímulos e que por sua vez os leva ao mundo de sua própria imaginação além de educar, instruir e por conseguinte desenvolve habilidades com grite Wars além de tornar o processo de leitura e acima de tudo pode-se dizer que é uma atividade interativa que potencializa a oralidade infantil a ludicidade em conjunto com a contribuição da contação de história no processo de aprendizagem de conteúdos e que envolve principalmente a responsabilidade autonomia e também auto expressão faz com que a criança se sinta assim incentivada estimulada sem nem ao menos perceber que ela está desenvolvendo se e construindo os seus conhecimentos sobre ela mesma e sobre o mundo no qual está inserida de forma autônoma. envolvidos no sentimento de prazer das maravilhosas e divertidas narrativas queriam sim, variados e valiosos tipos de aprendizagens.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu "mundo mágico", seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem-motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos,

como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados. (Carvalho, 1989, p.21)

A contação de histórias é uma prática essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que desde pequena sente a necessidade de vivenciar seus sonhos, suas fantasias e seus encantos por meio da arte. E na infância que se constrói as primeiras experiências para a formação de sua personalidade consciência. Nesse sentido a criança deve ser inserida numa cultura que estimule a pensar, sentir, expressar e experimentar, fatores que a contação de história prepare para vida na emoção, sensibilidade e o autorreconhecimento.

A repetição das histórias é algo considerado positivo sempre, já que a criança observa sempre algo novo após ouvir a contação. as histórias formam gosto pela leitura sim falar que a criança recebe até mesmo influência em seu desenvolvimento físico motor, devido a manipulação do corpo e da voz ao ouvir e recontar histórias permitindo se que através da narrativa ela sinta se como personagem aflorando inúmeras emoções realmente vivendo nas histórias na qual ela está tendo acesso e como contribuição da imaginação exercita capacidades como resolução de conflitos no qual posso estar enfrentando no seu dia a dia além de estimular interação entre outras áreas como o desenho a música, o pensamento o teatro, brincar e o manuseio dos livros vou escrever eu também a vontade de ouvir várias e várias vezes a história.

DESAFIOS DO PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIA NA ERA DIGITAL

Neste sentido, contadores de histórias recorrem a cenários, figurinos e sons para encantar, atualmente as tecnologias de informação e comunicação vem ganhando grande espaço em todos os segmentos sociais, incluindo também a educação, as crianças deste século nativo digitais são expostas e diversos estímulos gráficos, sonoros e visuais que são imensamente atrativos, o que faz com a contação de histórias na forma tradicional (contador – figura presencial) sofra influencias em virtude do suporte digital que também realiza a função de entreter, informar, cativar e ensinaro público infantil com vídeos transmitidos pela internet.

Desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição sine qua non para entender a realidade e para poder estabelecer um campo de política curricular diferente para uma escola e para uma época diferente da que definiu a escola que a democracia herdou. (SACRISTÁN, 2000, p.172)

A experiência também pode ser repetida em casa e serve para aproximar pais e filhos e netos isolamento social alterou a rotina de todas as pessoas. Para promover esse momento de lazer e se divertir com a criançada, contadores de histórias levam o mundo mágico dos livros para a internet. Cenário, sonoplastia, figurino, além de uma boa história. Todos os detalhes podem ser acompanhados pela tela do celular ou pelo computador, basta apertar o; play; Os vídeos são elaborados para o IGTV no Instagram, Facebook, Instagram e YouTube e contam com cenário, figurino e sonoplastia atualmente se enxerga a web como oportunidade de continuar a trabalhar e de levar divertimento para as crianças a visibilidade aumentou com o uso das plataformas on--line, o número de curtidas cresce a cada dia e aumento da procura do conteúdo na internet os professores de qualquer unidade escolar do mundo hoje podem entrar em diversas residências e levar a importância dessa atividade. Esses momentos de escuta aproximam os membros da família, além de estimular a criança a ter hábitos de leitura.

Os recursos tecnológicos da era moderna podem ser considerados pelo professor como um facilitador da aprendizagem, um dispositivo a mais, capaz de despertar o interesse pelas diferentes áreas do conhecimento as

inovações tecnológicas e interativos transformam os métodos de ensino. Neste sentido, a tecnologia aplicada na Educação, utilizada de maneira orientada, é uma nova abordagem que professores e alunos possuem para transformar os métodos de ensino.

Os professores contadores de histórias precisam somente estar cada vez mais atento às tendências da web, pois é preciso comunicar-se com as crianças, entender sua realidade e aplicar os conteúdos escolares na prática e no dia a dia.

Vivemos, hoje, em uma era digital, e as informações são recebidas em velocidade espantosa. Por isso, é extremamente necessário que se dê a devida atenção a esse novo tipo de educação para garantir que as crianças não sejam adultos desinformados e confusos no futuro. É fato que a atual geração já nasceu totalmente conectada à Internet. Diante dessa alta conectividade, os professores podem pensar que cada vez se torna mais difícil manter a atenção dos alunos nas aulas. Porém, um educador atualizado com esse mundo on-line, certamente, vai saber utilizar as ferramentas digitais em benefício da educação, desenvolvendo metodologias que estimulem e engajem as crianças potencializando a sua imaginação e levando a processos de aprendizagens transformadora de se socializarem com os colegas, além de levá-los a buscar novos conhecimentos. Não se pode desviar da educação digital, é fundamental que ela seja utilizada a favor da aprendizagem.

Com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback, caso julgue necessário. Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais (BRASIL, 2020, p. 10).

Enfim, a educação digital na aprendizagem já não é mais questão de escolha. Afinal, o uso das novas tecnologias já faz parte da vida dessas novas gerações fora da sala de aula. Por isso, a sua aplicação em benefício do ensino é um caminho fundamental para aumentar o dinamismo das aulas.

Dessa forma, é essencial que os professores saibam integrar as novas formas de ensinar e aprender ao currículo escolar. Há alguns anos, a importância da educação digital não era reconhecida. Mas esse tempo já passou. Hoje em dia, sabe-se que a tecnologia tem promovido diferentes tipos de aprendizado — no contexto acadêmico, educacional, organizacional e, até mesmo, para o desenvolvimento pessoal. É fato que todos se beneficiam da transformação digital.

A PREPARAÇÃO E SELEÇÃO DE LIVROS PARA HISTÓRIAS INFANTIS

Para a criança estabelecer uma Interrelação de afetividade e de realidade com as leituras de imagem devemos ter algumas situações prazerosas com uma imagem com situações significativas que abranja algo de seu cotidiano e que os levem a transcender um campo de conhecimento com uma relação de troca ponto e um fato muito importante para esta escolha é opção do livro, pois este deverá trazer graça, mistérios é e fruição, gerando escrito algo de suspense em expectativa entre as crianças em umas imagens, bem adequadas não e os horizontes. com a leitura tem imagens, iremos descobrir que as práticas leitoras não somente cifram, mas também os que envolvem imagens e fazem com que o leitor perceba e assimile as diversas hipóteses de conhecimento da história.

Para tudo isso, o professor tem um grande papel dentro da sala de aula para fundamentar a mediação entre a criança e a literatura, com um compromisso 2 tudo da reflexão e do conhecimento das obras infantis e de

seus critérios de seleção pois é da sua formação pessoal como leitor que dará vida ao texto preenchendo suas lacunas com a própria existência. (BATTAGLIA,2003).

A contação de história é um momento mágico que envolve todos que estão nesse momento de fantasia ao contar histórias um professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade. Inúmeras são as possibilidades que o uso de contação de história em sala de aula proporciona. além de as histórias divertirem aditivos como educar, instruir, socializar desenvolver a inteligência e a sensibilidade a contação de história ativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura.

Chegaram ao seu coração é sua mente na medida exata do seu entendimento, d sua capacidade emocional porque continho e se elemento que há fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso ou faz de conta. (ABRAMOVICH,1997, p.37)

Os eixos temáticos que servem de base e orientação para o planejamento diário para a cotação têm história devem abranger as diversas áreas do conhecimento sendo elas linguagem, natureza, sociedade artes visuais, música desenvolvimento sensorial, emocional e matemática, todos estes Campos são igualmente importantes eu de certa forma todos também sim intercruzam com a prática riquíssima do tema mencionado.

As histórias voltadas para o público infantil é um tema instigante, onde o leitor eu ouvi Inter se transporta para o mundo imaginário de sonhos e encantos dando espaço também a criatividade, espontaneidade, interação e harmonia. é necessário apresentar aos pequenos diferentes tipos de histórias aguçando a curiosidade deles, mostrando o mundo através das imagens, expressão, sons e aventuras partindo de uma escolha de história consciente que considere as peculiaridades de cada

agrupamento isto é sexo, idade ambiente familiar, nível intelectual e situação socioeconômica. Matos e Sorsy (2005) corroboram com essa ideia dizendo o que:

Para as crianças muito pequenas, de 2 e 3, anos os contos curtos são os ideais uma vez que a capacidade de concentração ainda não é muito desenvolvida além disso, elas se sentem atraídas pelas coisas concretas que descobrem e conhecem no dia a dia: pequenas histórias sobre os animaizinhos de estimação os brinquedos que as rodeiam os animais da floresta e as coisas de circo, por exemplo. para crianças da pré-escola contos acumulativos que estimulem a memorização conto de animais e também contos simples que ensinem a contar reconto são bem interessantes. o apelo a dramatização-que não é o mesmo que teatralização - a mímica as onomatopeias e as repetições ritmadas é um bom recurso para contar aos pequenos. (MATOS; SORSY,2005, P.40-41).

A contação de história no meio educacional conforme vimos anteriormente passou por grandes mudanças, entretanto ainda há muitos desafios a serem superados como as questões estruturais culturais ideológica a falta de acervos em algumas instituições públicas e a qualificação de toda a equipe pedagógica, concursos de formação continuadas específico, para as áreas de linguagem oral e literatura infantil, ainda são insuficientes, Kaercher (2001) também apresenta suas sugestões de como escolher histórias ideais para cada tipo de turma isto é para berçário, maternal, Jardim e pré-escola primeiramente deve-se considerar a fase de desenvolvimento em que o grupo se encontra em seguida analisar os conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo e por último selecionar as histórias que por algum motivo cativaram, envolveram o despertaram algum sentimento no próprio educador, visto quer condição-base, o mediador deve gostar e se interessar pelo que está sendo explorado. Sendo assim poder de escolher história certa é capaz de transformar além de que

o contador precisa acreditar e vibrar com ela precisa criar interesse e agir com naturalidade para não ocorrer dispersão dos seus ouvintes se não houver prazer entusiasmo por parte do professor contador a criança também não sentir curiosidade e muito menos vontade de continuar ouvindo e vendo a história que está sendo transmitida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde ressaltou a importância da contação de história na educação infantil, sendo este tema uma maneira de desenvolvimento para as crianças. Esta pesquisa teve a intenção de compreender como a dinâmica de contar histórias contribuem para o desenvolvimento da criança e apontar todos os benefícios que este tema pode proporcionar a vida da criança na educação infantil.

Por meio deste trabalho foi plausível abranger a estima que a contação de histórias concebe em relação a formação individual dos pequenos em seus aspectos físicos, sensoriais e intelectuais.

Sendo assim este estudo foi importante para uma melhor compreensão desta ação, que é primordial para o crescimento cognitivo, social, emocional e físico-motor dos pequenos e assim considera se que a contação de história tem como estratégia pedagógica e representa um papel importante para que as crianças criem aptidões na aprendizagem coletiva favorecendo assim o respeito, a integração, socialização, além de outros valores primordiais para um desenvolvimento saudável.

Ao participar de aulas atreladas a contação de histórias, o sujeito consegue enfrentar desafios e encarar diversas situações que possam vir a surgir, em muitos momentos pois através das abordagens e histórias ouvidas a criança pode ensinar aprimorar diversos significados de regras e convivência, ou seja, a criança aprende de uma forma divertida e prazerosa.

Compreende se que esta pesquisa proporcionou uma melhor percepção a respeito do uso da contação de história como ferramenta pedagógica e pode se observar que este tema tem sido cada vez mais utilizado e repensado nos conteúdos aplicados na educação infantil, deixando de ser um mero momento de ocupar o tempo.

Portanto, é válido ressaltar a relevância do docente como intercessor no processo de desenvolvimento referente aos momentos de fruição e encantamento nos diversos portes literários dentro ou fora da sala de aula, mencionando os todos os benefícios que estas atividades propiciam ao serem aplicadas pelo educador, ou seja, esta ação não pode ser vista como um momento de passatempo.

Portanto, percebemos que essa prática de contação de histórias, de forma bem trabalhada, contribuiu de forma significativa e produtiva para a construção da identidade, tornando a criança mais predisposta a sentir-se criativa e capaz de superar seus próprios obstáculos, a contação de história é considerada um instrumento pedagógico prazeroso e de grande auxílio no processo de construção da aprendizagem da criança e para o se desenvolvimento global e pleno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, CELSO. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.10 ed. Petrópolis: Vozes,1998.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à

criança e do adolescente. Disponível em: Acesso em: 16 jul. 2013

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 16 jul. 2013

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: Acesso em: 02 nov. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº:5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Diário Oficial da União aprovado em: 28/04/2020. Disponível em: Acesso em: 17 out de 2020

BENJAMIN, Walter, (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34

BATTAGLIA, Stela Maris Fazio. "A Criança e a Literatura". In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Org.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. A literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica. São Paulo: Global, 1989.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivencias na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

ELIAS, José. Tempo de Ardente Aprendizagem: Contos – 1 edição (2009) p.50

LUCKESI, C.C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiencia interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em educação, Faced/UFBA,,2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 2

Matos, Gislaine Avellar; SORSY,Inno. O ofício do contador de histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOREIRA, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.

SOSA, Jesualdo. A Literatura Infantil. São Paulo: Cultrix, 1978, p.37.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani

F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Sousa, Linete Oliveira de Bernardino, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica. Educere et Educare. Cascavel, v. 6, n 12, p;,235-249,jul/dez 2011.

KAERCHER, Gadis Elise P. da Silva. E Por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gadis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed,2001

OS CAMINHOS DA GESTÃO ESCOLAR NA BUSCA DA QUALIDADE DO ENSINO

ELAINE APARECIDA DE ALMEIDA OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão acerca dos caminhos da gestão escolar na busca da qualidade do ensino, assim, objetiva refletir sobre a atuação pedagógica do gestor na escola pública visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Objetiva também apontar fatores que demonstram que a escola com qualidade nas aprendizagens consequentemente tem um gestor comprometido com o pedagógico.

Também busca identificar a influência do gestor escolar na aprendizagem de todos os alunos e mostrar a importância do gestor escolar na organização pedagógica que visa a qualidade do ensino ofertado. Com isso, surge o questionamento de como o gestor escolar pode contribuir para melhorar a organização pedagógica e consequentemente a qualidade das aprendizagens dos alunos na educação básica? Para tanto, esse artigo utiliza uma metodologia bibliográfica, traçada a partir da leitura e reflexão de livros e artigos de autores que debatem sobre o referido tema. Dessa forma, conclui-se que gestão de qualidade se faz com o trabalho coletivo, com a colaboração de todos os indivíduos do contexto escolar, dividindo tarefas e responsabilidades nos diversos eixos de tomadas de decisão é fundamental para assegurar o eficiente desempenho de toda a equipe da escola uma vez que acarreta o sentimento de parte deste universo, colaborando com melhorias na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Trabalho; Equipe; Qualidade.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the ways of school management in the search for teaching quality, thus, it aims to reflect on the pedagogical role of the manager in public schools, aiming at improving students' learning. It also aims to point out factors that demonstrate that the school with quality in learning consequently has a manager committed to teaching. It also seeks to identify the influence of the school manager on the learning of all students and show the importance of the school manager in the pedagogical organization aimed at the quality of the teaching offered. With this, the question arises as to how the school manager can contribute to improve the pedagogical organization and consequently the quality of students' learning in basic education? For this purpose, this article uses a bibliographical methodology, drawn from the reading and reflection of books and articles by authors who debate on the referred theme. Thus, it is concluded that quality management is done with collective work, with the collaboration of all individuals in the school context, dividing tasks and responsibilities in the various decision-making axes is essential to ensure the efficient performance of the entire team. of the school as it entails the feeling of being part of this universe, collaborating with improvements in the school.

Keywords: Management; Job; Team; Quality.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, existem muitos estudos que dizem que é preciso mudar os rumos da educação e também da escola. É preciso inovações nas políticas públicas, nos programas e nos projetos de educação para fortalecer a inovação e o processo de ensino-aprendizagem, de forma a implementar um novo programa de formação docente, de novas metodologias mais criativas e mais significativas, com recursos didáticos e tecnológicos que encaminham a dinamismos para a concreta ação educativa.

A ideia de uma gestão escolar com princípios democráticos estimula os gestores a refletirem sobre sua prática docente, visando a instauração de um ambiente democrático nas escolas, estabelecendo uma gestão participativa que valorize as responsabilidades docentes. Contudo, para que haja a garantia na qualidade das aprendizagens, é essencial que a equipe gestora esteja comprometida e seja qualificada para tal, uma vez que este é um dos principais desafios no gerenciamento escolar, que não deve estar focado apenas nas questões administrativas, mas, especialmente na gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Um dos maiores desafios atribuídos ao gerenciamento das escolas está ligado à procura de uma educação de qualidade, em que uma equipe de gestão compromissada e qualificada torna essencialmente importante para alcançar a qualidade das aprendizagens.

Para alcançar bons resultados na Educação, é necessário reunir um conjunto de compromissos que envolvem a todos o processo, o papel dos atores envolvidos na gestão escolar e o processo de responsabilidade de cada um abrange discussões de autonomia, padrões e equidade. Por fim, apresenta requisitos, valores e princípios que dão coerência a todo o modelo, na busca por resultados educacionais transformadores.

Nesse cenário, principalmente na gestão das escolas públicas, é inegável a importância da atuação dos gestores escolares para garantir a efetividade dos resultados legais e a democratização das relações e do ensino. No entanto, embora a maioria das escolas públicas tenham diretores, que geralmente são selecionados pela comunidade, ainda há uma lacuna entre os requisitos ou garantias legais e a prática da gestão democrática nas escolas, e uma lacuna entre o discurso e a ação.

Diante disso, a principal motivação para o estudo deste artigo decorre da necessidade de perceber e compreender os fatores que determinam a influência dos gestores escolares na melhoria da qualidade do ensino e na contribuição para a aprendizagem de todos na escola, favorecendo a melhoria na qualidade de modo geral da instituição. Com isso, surge o questionamento de como o gestor escolar pode contribuir para melhorar a organização pedagógica e consequentemente a qualidade das aprendizagens dos alunos na educação básica?

Assim, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre a atuação pedagógica do gestor na escola pública visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Objetiva também apontar fatores que demonstram que a escola com qualidade nas aprendizagens consequentemente tem um gestor comprometido com o pedagógico. Também busca identificar a influência do gestor escolar na aprendizagem de todos os alunos e mostrar a importância do gestor escolar na organização pedagógica que visa qualidade de ensino ofertado.

Contudo, para fundamentar este estudo, este artigo utiliza uma pesquisa aplicada, de metodologia bibliográfica de caráter descritiva, baseada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa.

Vale ressaltar que essa pesquisa com o tema sobre os caminhos da gestão escolar na busca da qualidade de ensino poderá ajudar a aperfeiçoar a gestão das escolas, proporcionando benefícios a todos os envolvidos: professores, alunos, pais e, também, a toda a sociedade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar este artigo, está organizado em três partes: a primeira delas destacam os conceitos de gestão escolar; na segunda, aponta-se o papel do gestor escolar; por fim, a terceira parte trata-se da gestão e a qualidade de ensino e, com isso, são tecidas algumas conclusões.

2.1 CONCEITOS DE GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar consiste em um conceito desenvolvido historicamente e saturado de valores e conceitos específicos conduzidos pelos contextos políticos e educacionais, valores e significados construídos e reconstruídos nos últimos tempos. Gestão é atividade que almeja caminhos e métodos para alcançar os propósitos organizacionais e que envolvem aspectos gerenciais e

técnico- administrativos. No entanto, a gestão escolar pode ser caracterizada também como

um sistema que acolhe as pessoas.

Ou seja, gestão escolar é uma forma de gerenciar a escola de modo geral. Isso significa que a boa administração se esforça para atender aos requisitos de todos os departamentos relevantes. Da estrutura física do prédio e dos funcionários ao relacionamento com pais e alunos, bem como o clima do ambiente educacional. Para ter um ambiente financeiro e social saudável, todas as partes desse quebra- cabeça devem ser tratadas com igual relevância.

Libâneo (2007) prefere usar o termo gestão escolar quando se refere a escolas e usa o conceito socio-crítico de gestão escolar. Diante desse contexto, a gestão escolar também é criada como um sistema que envolve os indivíduos. Na forma de tomada de decisão democrática, deve-se considerar as características intencionais de seu comportamento e a interação social que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico.

Dessa forma, percebe-se que as decisões devem ser acertadas de forma coletiva, proporcionando a todos os envolvidos discussão e deliberação também de maneira conjunta. Possibilitando ao gestor escolar, dessa forma, exercer dimensão política com princípio de autonomia, estreitando vínculos mais fortes com a comunidade educativa, com os pais, com as entidades e com outras organizações paralelas à instituição educativa.

Assim, pode-se considerar que gestão seja atividade que mobiliza caminhos e procedimentos para alcançar os propósitos da organização e engloba aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

A gestão da escola precisa administrar os recursos humanos (alunos, professores, funcionários, comunidade escolar), financeiros (verbas governamentais, mensalidades, entre outros) e os materiais (estrutura física da escola, materiais didáticos, alimentação, entre outros).

Na concepção de Lück (2009, p.24), a gestão escolar é uma dimensão e foco da ação educativa, visa promover a organização, mobilização e expressão de todas as condições materiais e humanas, para garantir o andamento do processo de educação social das instituições de ensino, para promover um processo de aprendizagem eficaz dos alunos, assim, eles podem enfrentar plenamente os desafios de uma sociedade global complexa e uma economia centrada no conhecimento.

Dessa forma, cabe à gestão da escola, além de administrar os recursos já citados, cabe a gestão pedagógica, como planejamento, organização e efetivação da proposta pedagógica escolar de acordo com os métodos de ensino e aprendizagem estabelecidos, com o propósito de atuar de forma direta sobre a evolução das competências e habilidades das crianças.

Paro (2008) corrobora com o conceito de que a administração escolar deve ser baseada na reciprocidade da cooperação entre os indivíduos. Ele acredita que a escola necessita de profissionais que almejam o coletivo, e que não haja constrangimentos da gerência capitalista decorrente do trabalho cooperativo dos indivíduos envolvidos no processo escolar, em prol do alcance de seus propósitos verdadeiramente educacionais.

Paro (2008) também acredita que a gestão escolar democrática deve se manifestar em detrimento da participação efetiva e coletiva nas atitudes e decisões da escola. Participação e autonomia são fatores essenciais para a construção de uma escola em espaço democrático na gestão escolar.

A Gestão escolar tem como uma das preocupações fundamentais a qualidade da educação que é oferecida dentro da escola em que ela atua e diz respeito a uma preocupação com o bom gerenciamento de todos os recur-

sos disponíveis. Tais recursos são do tipo: recursos humanos e recursos materiais.

Podemos afirmar que este é um enfoque para a gestão da escola que possui uma natureza sociopolítica. A escola que busca fundamentar o seu trabalho neste tipo de enfoque tem uma preocupação em ensinar o aluno de maneira que ele possa pensar criticamente e reflexivamente sobre o seu entorno, sobre a sociedade em que está inserido e sobre sua própria realidade.

Sob essa nova perspectiva, a gestão escolar é uma orientação e liderança competente com base nos princípios da educação democrática, bem como um referencial teórico para a organização e orientação do trabalho educativo.

2.2 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar é o principal responsável pela gestão da organização escolar, pelo que a sua atuação vai além do ensino, sendo também responsável direto pelo ensino, administração, finanças e trabalho comunitário. Assim, o gestor escolar, que é, acima de tudo, um administrador, necessita estar comprometido com os princípios de democracia e com a autonomia do campo educacional, propiciando a cooperação e o compartilhamento nas decisões coletivas e na solidificação dos resultados, bem como proporcionar a assistência, a avaliação e resposta das informações.

A tarefa do gestor é árdua, para encontrar o equilíbrio entre ensino e administração ele acredita que o primeiro é imprescindível, a qualidade deve ser priorizada, pois afeta diretamente os resultados da formação dos alunos, e o segundo deve oferecer as condições necessárias para ensino se desenvolver.

Nesse contexto, compreende-se que o trabalho do gestor escolar perpetua exercícios específicos de múltiplas competências e de diversas matrizes. A diversidade é um estímulo para os gestores. Contudo, a multiplicidade de competências de um lado, e, por outro, o dinamismo sucessivo das situações, que pede inovadores desdobramentos e novas dificuldades ao gestor, com isso, torna-se necessário e fundamental a formação continuada buscando a melhoria nas formações de gestores, bem como de programas especiais e centralizados em temas específicos.

Contudo, os gestores escolares enfrentam o desafio de democratizar o saber e a prática escolar, e se empenham no engajamento geral dos sujeitos para que cada um desempenhe um papel que conduza a uma escola mais participativa. Assim, o papel do gestor, numa proposta de gestão democrática, exige muito mais que a administração de conteúdos e disciplinas.

De acordo com Lück (2009):

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva (LÜCK, 2009, p.71).

Ou seja, numa concepção de democracia, a gestão acontece através da participação dos indivíduos sociais engajados na comunidade escolar, na execução e construção de seus projetos, além dos processos decisivos, de escolhas conjuntas e nas vivências e aprendizagens da sociedade.

Contudo, defende-se a democratização da gestão como possível melhoria na qualidade pedagógica no sistema educacional das instituições, possibilitando a construção de um

currículo verdadeiramente com temática local, integrando os indivíduos envolvidos com a escola, como: diretor, professores, alunos, coordenadores, área administrativa, vigias, auxiliários de serviços, engajados no apoio total da comunidade com as instituições, com participação ativa dos indivíduos envolvidos no processo de desenvolvimento e todo o trabalho escolar.

A escola democrática se faz com sujeitos organizados e comprometidos coletivamente com a melhoria na qualidade da educação para todos os seres participantes do processo educacional. Sobretudo, a escola democrática objetiva a oportunidade de acesso para todos, compromissada com o sucesso e o progresso do ensino, ofertando contextualização do ensino.

Lück (2009) destaca que, o trabalho dos diretores de escola refere-se a suas habilidades como líderes, o que pode refletir na sua capacidade de influenciador no desempenho das pessoas, tais como: professores, funcionários, alunos, pais, outros, para alcançar os objetivos e sua participação nas práticas educativas exigíveis para alcançar seus propósitos.

Compreende-se, contudo, que sem a capacitação necessária para o dinamismo e gerenciamento das atividades, dos recursos e dos projetos que o gestor desempenha no contexto educacional, pode acarretar em diversas dificuldades para desenvolver o trabalho para o qual foi designado com total qualidade.

De acordo com Vasconcellos (2009), o diretor deve fazer a gestão das atividades, com o intuito de que o projeto escolar aconteça de fato. Entretanto, para o autor, o diretor pode esquecer-se do principal sentido de gestão escolar por querer fazer a escolar funcionar. Não se trata apenas de um papel burocrático- administrativo, mas sim, tratar-se de uma atividade de articulação, de coordenação e intencionalidade, que torna o diretor essencialmente vinculado à gestão pedagógica escolar.

Diante das reflexões e contribuições dos teóricos, nota-se a relevância do diretor no âmbito escolar e a importância da formação para o cargo do gestor por conta dos constantes enfrentamentos. Compreende-se também que o diretor necessita da capacitação para gerenciar todo o grupo de ensinamentos e experiências precisas, com a garantia da qualidade do ensino proporcionado aos alunos e poder manter a organização e o funcionamento da escola diante de seus aspectos físico, sócio-político, relacional, material e financeiro.

2.3 A GESTÃO E A QUALIDADE DO ENSINO

Encontrar o equilíbrio entre os fatores administrativos e pedagógicos é tarefa super difícil para o gestor educacional, o aspecto pedagógico é imprescindível, e, por outro lado, a qualidade deve também ser priorizada, uma vez que interfere diretamente nos resultados da formação dos alunos e no desenvolvimento pedagógico.

Com isso, conforme afirma Oliveira (2009), gestão escolar e qualidade de ensino precisam caminhar lado a lado, pois é necessário que a gestão escolar tenha um comportamento democrático e participativo com a finalidade de reflexão, questionamento e implementação de mudanças por todos os envolvidos no processo educacional, essencialmente no que se refere aos currículos escolares e aos métodos educacionais.

A formação de uma equipe de gestão competente e capacitada é um desafio irrecusável em que está subordinado ao bom funcionamento e desenvolvimento dos diversos procedimentos escolares. A equipe de gestão precisa estar decidida e deve entender o percurso proposto, deve estar decidida a proporcionar realmente a qualidade educacional e a formação cidadã, considerando não somente os alunos, mas todos da comunidade institucional.

Enquanto a sociedade do conhecimento avança na direção da biodiversidade amparada pela nanotecnologia (produzindo computadores minúsculos) e invoca projetos e programas da modernidade para compor com as nações do mundo inteiro, nem, sempre a escola inova e se antecipa. Passiva, vê as grandes empresas criando, propondo e implantando a sua própria escola (OLIVEIRA, 2006, p.15).

Um bom gestor está cheio de desejo de implementar uma gestão de qualidade para garantir que todos: alunos, professores, funcionários, pais e comunidade escolar, uma escola que ofereça educação de qualidade, competências, habilidades e socialização pessoal em todas as condições.

Oliveira (2009) considera que o conceito de qualidade é, por diversas vezes, complexo e inerente, assim há muitas controvérsias relacionadas ao que se considerada como qualidade educacional.

Muitas vezes, a qualidade na educação é vista com critérios empresariais, mudando o foco da qualidade para a satisfação do processo e os índices de qualidade são avaliados pelos índices de aprovação, reprovação, evasão, assim como comparando a índices internacionais, sem ao menos avaliar os resultados reais com os alunos.

Com isso, a escola deve almejar a excelência no processo educacional e proporcionar circunstâncias adequadas para que a construção do conhecimento aconteça, através de uma esfera rica em discussão sobre a reestruturação do papel do gestor e do espaço institucional de modo bastante democrático, sempre em prol da qualidade da educação.

Na visão de Lück (2009, p.75) o gestor deve propiciar um diálogo aberto viabilizando a habilidade de ouvir e compreender os temas de maneira contínua. Deve oportunizar a possibilidade de compartilhamento das responsabilidades entre todos, com atitudes e demonstrações de liderança exercendo constantemente o diálogo e a capacidade de ouvir.

No contexto de tornar a escola uma instituição viável, com um ambiente de transição propício à construção e consolidação do aprimoramento do sistema, Amorim (2015, p.409) afirma que é preciso compreender plenamente que a instituição, envolvendo todas as suas peculiaridades, é um lugar dinâmico e existe uma vida democrática dos alunos, dos professores, da gestão, dos agentes escolares e pais de alunos, todos agindo de forma coletiva e eficaz.

Conforme estudos de Amorim (2015, p.409, 410), atualmente, a efetiva colaboração dos membros da comunidade no destino da educação e da escola de seus filhos é vital. O relacionamento dos pais e professores com a gestão escolar e os processos institucionais significa melhor desempenho de qualidade e a possibilidade de uma vida democrática. Isso representa o despertar de responsabilidades e o início de um compromisso com a educação da própria sociedade.

Essa é uma forma de resgatar a capacidade comunitária dos pais, que devem trazer a experiência social da vida em comunidade para a escola, revelando um dos aspectos da cultura familiar que a escola precisa reenfatizar na formação dos alunos.

Contudo, falar em qualidade na educação na perspectiva política do trabalho do administrador da escola possibilita a expressão e participação das comunidades escolares na execução dos propósitos administrativos e pedagógicos. É, além disso, uma gestão que se comporta como um trabalho de reflexão, consciente, interativo e integrante da ação humana inovadora.

O conceito de qualidade no contexto educativo é uma perspectiva de longo prazo que requer mudança e reestruturação na organização, pois os gestores escolares devem, primeiramente, definir o seu papel nesse pro-

cesso, pois buscar a qualidade escolar requer uma análise dos métodos de gestão escolar e todo o envolvimento dos indivíduos associados à escola.

No ambiente de aprendizagem, a formação continuada, relacionada à complementação de espaços e à atualização do estado da arte, é essencialmente importante. Além disso, é necessário que se desenvolva padrões de competências possíveis de orientar com clareza os processos seletivos, de certificação e de formação profissionalizante.

Nessa perspectiva, quando o gestor é qualificado e comprometido com a escola pública com o intuito de alcançar a qualidade e a formação global dos alunos, ele coordena o trabalho educativo coletivo, propiciando a cooperação, a colaboração e a mediação entre todos os profissionais da educação, da escola e da comunidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura discute que inicialmente esse conceito estava direcionado aos aspectos mais administrativos da função e que, com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra.

Os resultados demonstraram que o fator determinante para uma adequada gestão, está o atendimento da gestão escolar como prática legitimada que pode favorecer a condição necessária para se produzir uma educação de qualidade através de uma atuação gestacional comprometida com o pedagógico na escola. Pois a gestão escolar não deve ter como foco apenas dimensão administrativa da escola, mas principalmente a gestão pedagógica, em que o gestor também deve ser o gestor do processo ensino – aprendizagem.

Como foi visto neste artigo, o conceito de gestão escolar é construído e reconstruído de forma social conforme a evolução histórica e política da educação. A noção de gestão democrática traz variados significados e possibilidades cabíveis em discussão no contexto político, econômico e cultural da sociedade como um todo, bem como do ambiente educacional em suas especificidades.

Contudo, os gestores escolares enfrentam o desafio de democratizar o saber e a prática escolar, e se empenham no engajamento geral dos sujeitos para que cada um desempenhe um papel que conduza a uma escola mais participativa.

Sendo assim, este artigo procurou mostrar que o primórdio da gestão democrática engloba a participação de todos os sujeitos que integram a educação e a comunidade escolar toda, de forma ativa, buscando proporcionar a qualidade para todos os educandos.

Dessa forma, esse trabalho sugere um rico cenário de discussão e análise engajada na reestruturação do papel do gestor e do espaço democrático escolar, sempre na busca pela qualidade educativa. Contudo, o gestor precisa se conscientizar de que a gestão democrática e participativas são fatores essenciais na organização escolar e que propiciam um melhor clima na escola.

Assim, conclui-se que gestão de qualidade se faz com o trabalho coletivo, com a colaboração de todos os indivíduos do contexto escolar, dividindo tarefas e responsabilidades nos diversos eixos de tomadas de decisão é fundamental para assegurar o eficiente desempenho de toda a equipe da escola uma vez que acarreta o sentimento de parte deste universo, colaborando com melhorias na escola.

Finalizando, espera-se que outros trabalhos possam ampliar a análise apresentada na presente pesquisa, que esta não é definitiva, no entanto buscou provocar uma breve reflexão sobre o tema apresentado e motivar novos

pesquisadores a continuar o presente debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 400–416, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i2.7722. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7722. Acesso em: 28 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, H. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de. Gestão escolar e qualidade no ensino: uma relação inseparável. Revista Amazônica, Número 3, Ano 2. Volume 2, pág. 146- 159, Humaitá, AM, jul-dez 2009. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4029960 – Acesso em 20/06/2021.

OLIVEIRA, Ivone Boechat de. Nós da Educação. Rio de Janeiro: Reproarte Gráfica e Editora, 2006

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

A DEMOCRACIA NA E.P.G. PROFESSOR EDSON NUNES MALECKA

A DEMOCRACIA E A SOCIOCRACIA DENTRO DA ESCOLA

ELIANE DE FÁTIMA ZACARIAS DELFIOL

RESUMO

A escola pode ser uma instituição constante da democracia, tanto nos aspectos oficiais das leis, como na construção e reconstrução de suas práticas das relações humanas. Neste sentido a escola E.P.G. Profº Edson Nunes Malecka, baseando se no art. 205 de nossa Constituição Federal de 1988 e associando ao Quadro de Saberes Necessários da prefeitura de Guarulhos de 2019 , cria condições para a prática da sociocracia na vida da comunidade escolar, pois através de uma gestão democrática e empenhada a conhecer os valores que esse estudo proporciona, fornece crescimento coletivo, com autogestão, norteada de princípios éticos, divisões e responsabilidades nas atribuições aos indivíduos que as permeiam, conforme os acordos coletivos, e como consequência, fomentando o humanismo e a democracia em todas as suas instâncias da instituição.

PALAVRAS CHAVE: Escola; Democracia; Sociocracia.

INTRODUÇÃO

A Escola da Prefeitura de Guarulhos “Professor Edson Nunes Malecka” foi instituída em 2009, sendo regulamentada pelo Decreto 26.323, publicado em 24 de abril de 2009.

Segundo o PPP (Projeto Político Pedagó-

gico, 2019), todos os fazeres e saberes do Grupo Escola fundam-se em valores. A fim de compor um coletivo educador, tais valores devem ser explicitados, problematizados e a assunção daqueles que são fundamentais passam a ter um papel balizador das ações, relações e projetos da escola, de cada segmento e profissional que a compõe.

A partir da obra Dicionário de Valores, (PACHECO, 2012), foram organizados seminários, no qual cada valor foi objeto de reflexão para que o grupo construísse uma compreensão comum acerca de seu sentido e significado. Posteriormente, cada pessoa que compõe o grupo escola, escolheu três, cujo comando foi "Qual destes valores você iria até o fim do mundo para defender e dele não abriria mão em hipótese nenhuma?" Foram definidos: autonomia, responsabilidade e respeito.

Conforme (PACHECO, 2012) a escola é um lugar democrático, mas será que realmente isso soa em todas as partes da escola, isso gera algumas polêmicas , educadores tem plena noção que deverão tomar decisões pela escola, ou isso é só para minoria, ou abrange somente a gestão e conselhos, essas escolhas democráticas faram parte de todos um consenso escolar e as pessoas desta instituição serão comtempladas em suas falas e ações, dentro de um espectro educacional.

Segundo a Constituição Federal, Art.: 205, "diz que 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 ao trabalho" (BRASIL,1988).

No artigo 14 da Lei do Diretrizes e Base (LDB,1997) diz que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica , e essa participação se dará com acordos de educadores, gestores, funcionários da escola, pais e alunos, ou seja, toda a comunidade escolar, através de princípios com a participação dos profissionais da educação na elaboração de projetos pedagógicos e conselhos escolares ou equivalentes.

O Plano Curricular Nacional refere-se " à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva". (PCN, 1997,p.47).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado (BNCC, 2017, p.7).

Temos o documento municipal Quadro de Saberes Necessário, que enfatiza todas as leis já citadas e complementa a tema democracia na escola na instituição escola como "formação do ser humano e da promoção da convivência democrática só é possível se, no exercício de seu cotidiano, garante-se a formação do educando que se almeja por meio da prática no interior da escola e da mudança de seu entorno" (QSN, 2019,p.48).

Na visão (CURY, 2007) o direito a igualdade torna-se fundamental na educação, pois proporciona criar ferramentas para uma sociedade mais crítica, politicamente democráticas, que desejem cidadãos mais conscientes do seu papel perante a classe social que ocupam, em

buscar de soluções para uma maior igualdade social.

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuras "invasores"(FREURE, 1987, p.115).

A sociocracia é um conjunto de ferramentas e princípios que garantem o compartilhamento do poder. O poder está em toda parte o tempo todo, não aparece nem desaparece; estará sempre com alguém. (RAU; GONZALEZ, 2019 p. 17).

Para (RAU; GONZALEZ, 2019) preciso manter a intencionalidade em relação a como se quer distribuí-lo. Quanto mais poder um grupo tiver, mais recursos terá para agregar ainda mais poder. A única maneira de contrabalançar a concentração de poder é a implementação criteriosa de estratégias de distribuição.

Analisando as leis e autores que falam da democracia, podemos fomentar na escola E.P.G. Profº Edson Nunes Malecka , a sociocracia, que já teve um breve início em 2020 , e aprofundar os benefícios que podem trazer para toda a comunidade escolar, distribuindo o protagonizando em suas ações coletivas, que favoreçam a todos no processo educativo.

1) Escola Professor Edson Nunes Malecka e a democracia

A Escola Professor Edson Nunes Malecka trabalha com a carta de princípios, segundo (PACHECO,2012) , destaca se três eixos norteadores " Respeito, Responsabilidade e Autonomia", no entanto, tratando da autonomia, não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto, define se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta.

A autonomia no reconhecimento da singularidade consiste na aceitação das diferenças interindividuais, enquanto autonomia é o primeiro elemento e compreensão do significado de "sujeito" como complexo individual" (PACHECO, 2012, p.11) .

A democracia, na forma como foi evidenciada desde a antiguidade até os dias atuais, traz em si um conjunto de contradições que redundou numa maior ou menor incorporação da população ao jogo democrático (NETO, 1997, p. 288)

Se buscarmos na história sobre a democracia, conforme (PEREIRA; GAIA; 2020), relata sobre os antigos povos atenienses , era de participação masculina, acima de dezoito anos de idade e filhos de pai e mãe atenienses, direcionada a cidade/Estado grega, funcionava por meios de assembleias para decisões do poder político da cidade/Estado, uma democracia direta que se realizava num espaço restrito.

Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo. Imediatamente, em vez da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, o que recebe, por esse mesmo ato, sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, assim formada pela união de todas as demais, tomava outrora o nome de Cidade, e hoje o de República ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano quanto ativo e Potência quando comparado aos seus semelhantes. Quanto aos associados, eles recebem coletivamente o nome de povo e se chamam, em particular, cidadãos, enquanto participantes da autoridade soberana, e súditos, enquanto submetidos às leis do Estado. Esses termos, porém, confundem-se amiúde e são tomados pelo outro; basta saber distingui-los quando empregados em toda a sua preci-

são (PEREIRA; GAIA, 2020, p .34)

A democracia desde tempos passados, vem sendo debate por vários pensadores, frágil ou tenaz em momentos históricos, contudo o povo, os indivíduos, se apropriaram dela na construção de uma sociedade mais justa e humana, conduzindo a para dentro das escolas, e neste contexto, para organizar essa busca constante pela democracia, temos a sociocracia com suas ferramentas e princípios norteadores de apoio.

O termo "sociocracia" foi trazido ao uso comum pelo filósofo francês Auguste Comte na década de 1850, mas a palavra só começou a tomar seu significado atual na década de 1940 em uma escola quacre na Holanda (RAU; GONZALEZ, 2019, p.27).

Na palavra de (RAU; GONZALEZ, 2019), as decisões administrativas eram realizadas com reuniões, onde tanto o corpo docente quanto o discente participavam das tomadas de decisões, de uma forma democrática com participação de todos.

As pessoas que fundaram essa escola, Kees Boeke e Betty Cadbury, eram quacres, educadoras e ativistas da paz. Boeke via a sociocracia como uma forma de governança que pressupõe a equidade entre os indivíduos (RAU; GONZALEZ, 2019, p.27).

A escola E.P. G. Profº Edson Nunes Malecka, em fevereiro de 2020, contratou sociocracia.org.br S3, sendo a facilitadora Anne Tummer, mas devido a pandemia os trabalhos práticos e teóricos, sobre a sociocracia, foram temporariamente interrompidos.

2) Gestão escolares e a Sociocracia

A gestão democrática na visão de (CURY,2007), é presença essencial em instituições escolares públicas, com diálogos participativos com a comunidade escolar, mas resoluções de conflitos, na escolha e aplicações de projetos pedagógicos, a qual transforme seus integrantes em cidadãos críticos e atuantes .

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017), em suas competências gerais de educação básica 9 e 10, deixa claro a questão da democracia para a construção em que educando seja respeitado em sua individualidade, mas inserido em uma coletividade para o bem comum, de forma consciente e crítica.

Os documentos norteadores que garante um gestão democrática no Brasil, como Constituição Federal de 1988, Leis de Diretrizes e Base, 2005, Parâmetros Nacionais Curriculares, 2007 e o Quadro de Saberes Necessários, 2019,no município de Guarulhos, fazer promover a participação democrática e permitindo inserir a sociocracia como ferramenta de muitas vozes em relação a escola E.P.G. Prof. Edson Nunes Malecka.

A gestão democrática deve enfrentar toda forma de autoritarismo e submissão ao poder estabelecido, onde o educador ou gestor assuma a educação com um papel predominantemente crítico do contexto histórico-social (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018,p.6).

Para que se consiga uma gestão democrática na escola, faz-se mister uma pedagogia da dialogicidade comprometida com a busca da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do homem, sujeito de sua própria história (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018 p.7).

De acordo com (RAU; GONZALEZ, 2019) a sociocracia e suas ferramentas compartilham de princípios que norteiam um sistema vivos entre de seus círculos, tais princípios como, bom o suficiente para todos, feedback, liderança distribuída, tesão indica falta de clareza, e para que esses princípios seja íntegros, é preciso zelar e fazer com que todos os envolvidos participem do processo.



Figura 1 Ferramentas que dão corpo aos princípios sociocráticos, p 21

Para operacionalizar os ideais sociocráticos, Boeke articulou a tomada de decisão dentro da escola por meio de um sistema de círculos, no qual cada círculo era responsável por tomar decisões a respeito daquilo que fazia parte de seu domínio (RAU; GONZALEZ, 2019,p.28).

Os círculos elegiam representantes que então formavam um círculo "superior". Esse sistema mantinha a eficiência de uma estrutura hierarquizada preservando a equivalência básica entre as pessoas (RAU; GONZALEZ, 2019).



Figura 2 : Um círculo com dois subcírculos., p 37

Observando a figura dois, existem as saliências nos círculos, demonstrando que as ideias circulam de modo que, haja um feedback das ideias nas tomadas de decisões.

Para (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018), os gestores, diretores de escola devem ser os primeiros a enfrentar e resistir à despolitização dentro das escolas públicas, pois segundo os autores que se baseiam em Paulo Freire, muito além de todo ajuste ou adaptação são os primeiros que devem enfrentar e resistirem à despolitização da escola pública brasileira, sendo que, não existe projeto pedagógico que também não seja projeto político,

Na autogestão, os grupos governam a si mesmos. Não é irônico dizer às pessoas como governar a si mesmas? Essa é uma preocupação com a qual nos deparamos diariamente (RAU; GONZALEZ, 2019).

Segundo (RAU; GONZALEZ, 2019) a sociocracia facilita que cada pessoa da equipe consiga ser autônoma e criar regulações de recursos cooperativos de poder e organização, e assim, umas possam confiar nas outras.

Baseando –se em todas as leis e citações de autores que colocam a democracia como fundamental, mencionados neste estudo, podemos incluir que a sociocracia com suas ferramentas e princípios podem ajudar a organizar e fazer fluir aspectos positivos para toda a escola E.P.G.Profº Edson Nunes Malecka, em um estruturação sociocrática, caminhando para a prática da democracia e respeitando as vozes de todos(as) que compõem seu colegiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto político pedagógico da escola E. G. P. Profº Edson Nunes Malecka, com sua equipe gestora e apontamentos específico ao diretor Manuel Português, vem provocando a nossa frágil "democracia" dentro da escola, foi ele quem incentivou várias formas para alcançarmos uma autogestão e conhecer a sociocracia.

É importante ressaltar o protagonismo de todos nesta construção, pois apesar de tudo que baseia-se nas documentações para o propósito da democracia, temos sempre as

questão da ética nas gestões que dizem ser democráticas, dentro dos âmbitos escolares, e por suas práticas apenas nos conselhos escolares e nas reuniões pedagógicas, darem uma impressão desta democracia.

Baseando- se em algumas ferramentas e princípios da sociocracia e observando suas regulações em respeito a autogestão, criando condições para o protagonismo humanizado dentro das esferas escolares, e associado a uma democracia na sua raiz, este artigo proporciona perspectivas de um olhar mais aprofundado em relação a sociocracia e suas contribuições, para que todos aprenda na prática, que suas vozes podem ser ouvidas e transformarem em uma só voz.

REFERÊNCIAS

NETO, A.C., Democracia: velhas e novas controvérsias. Universidade Federal do Rio Grande do Norte 1997,.288p. Disponível em:https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a05v02n2.pdf. Acesso em 22 de novembro de 2020.

PEREIRA, A.G.; GAIA,R.S.P.; Democracia (im)possível contribuições de Jean-Jacques Rousseau. Volume 9, Número : 35, 2020,p34 Disponível em : https://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/download/29738/27397/82589 . Acesso: 22 de novembro de 2020, 15:42:20.

CURY,C.R., A gestão democrática na escola e o direito à educação, 2007,487p. Disponível : https://seer.ufrgs.br /rbpae/article/download/19144/11145 .Acesso : 28 de outubro de 2020, 16:20:25

ALCÂNTARA, L.A.; BORGES,V.; FILIPAK,S. T.; Fundamentos da gestão democrática escolar em Paulo Freire. 2018. 6 e 7p. Disponível : http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p20.pdf. Acesso : 3 de novembro de 2020, 21:19:37.

PNC. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE) Disponível:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf Acesso: 27 de outubro de 2020, 15:17:24

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988 Art: 205. Disponível: acesso :30/10 2020, 16:59:55

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htmAcesso : 20 de novembro de 2020, 16:42:08

GUARULHOS. Quadro de Saberes Necessários. Disponível em : http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/ Introdutório pdf / 28 de outubro de 2020, 17:32:38

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Disponível e: : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp- ontent/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf . Acesso 23 de novembro de 2020, 10:22:00

RAU.T.J.; GONZALEZ,J.K.,Muitas Vozes uma canção, autogestão por meio da sociocracia Paraná: Voo; , 2019, p.17,21,27,28,37.

GUARULHOS, Projeto Político Pedagógico E.P.G. Profº Edson Nunes Malecka, 2019. Rua : Luiz Gonzaga Nascimento n/s, Ponte Alta,Guarulhos, São Paulo.

PACHECO, José , Dicionário de valores, 1º. Edição,São Paulo: Edições SM, 2012, p11.

FREIRE, Paulo.; Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

COMMONS3NSE.; Sociocracy 3.0 - tecnologia social gratuita para o crescimento de organizações ágeis e resilientes. Disponível : https://sociocracy30.org/; Acesso : 25 de novembro de 2020.

PAULO FREIRE E A REFORMULAÇÃO DO PROFESSORADO: UM NOVO OLHAR PARA O PAPEL DOCENTE

ELIANE DE HOLANDA DA SILVA MAGALHÃES

RESUMO

O cenário educacional passa por transformações constantes uma vez que compreende-se que o acesso ao conhecimento representa uma das formais mais viáveis de possibilitar que o indivíduo se desenvolva plenamente. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo estudar a proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire e a reformulação do professorado com as suas práticas. Para isso, foi desenvolvido um estudo de cunho bibliográfico. Os resultados mostraram que Paulo Freire foi um contribuinte muito importante para mudar a visão da educação centralizadora e mecanicista, um vez que este evidenciou a necessidade do aluno ser autor de sua própria história, transformando a sua vida a partir do acesso ao conhecimento. Para isso, Paulo Freire mostrou que a educação deve ser explorada a partir do meio social onde os indivíduos estão inseridos e a aprendizagem deve transcender os muros da escola. Concluiu-se que a educação libertadora, embora tenha sofrido algumas críticas, representa um novo olhar para o que se entende sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, mostrando que a educação é um processo constante e o produto final, que é a aprendizagem, deve ter aplicabilidade no cotidiano de cada um, a fim de transformar a vida destes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Libertadora; Paulo Freire; História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se que o acesso à educação representa uma das maiores medidas para que o indivíduo exerça plenamente a cidadania e torne um sujeito ativo, crítico e reflexivo no meio onde está inserindo, transformando a sua realidade constantemente. Neste contexto, destaca-se a visão da Educação Libertadora de Paulo Freire, que teve grande contribuição para que as propostas educacionais, sobretudo no processo de alfabetização, fossem mais acessíveis e contemplassem a realidade social de cada educando, oferecendo um novo significado à educação brasileira.

Neste contexto, o estudo justifica-se em razão da necessidade de compreender o desenvolvimento da História da Educação Brasileira durante a década de 60, onde Paulo Freire se tornou referência após desenvolver uma revolucionária proposta de alfabetização a Educação Libertadora.

Assim, a importância deste trabalho é estabelecer uma estrutura comunicativa e informativa para os acadêmicos agregarem mais conhecimento da História da Pedagogia do Brasil com enfoque nas teorias de Paulo Freire. Com isso, a pergunta norteadora do estudo é: Aponta-se então, como problemática deste estudo: Qual é o papel da Educação no ponto de vista de Paulo Freire?

O presente estudo teve como objetivo geral estudar a proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire e a reformulação do professorado com as suas práticas. E os objetivos específicos foram: estudar brevemente a biografia de Paulo Freire, compreender as características da sua Pedagogia e, por fim, refletir sobre as suas contribuições para novas perspectivas do professorado de uma educação igualitária e justa.

Trata-se de uma pesquisa de revisão da literatura, utilizou-se a bibliografia de livros e

artigos científicos disponíveis nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo, com publicações, de aproximadamente, dos últimos vinte anos. Justificam-se os descritores que serão sobre: a História da Educação, Educação Popular, Educação Libertadora e Métodos freirianos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. PAULO FREIRE

Dentre os grandes colaboradores para uma Educação de qualidade, destaca- se Paulo Freire, devido à amplitude com que olha o processo de ensino aprendizagem e a forma como considera as peculiaridades do público, tornando a aprendizagem algo palpável e alinhada à realidade de cada um. Assim, este primeiro capítulo destina-se a apresentar brevemente a sua vida e trajetória, para posteriormente compreender o seu impacto na educação.

Paulo Reglus Neve Freire, nascido em Recife no dia 19 de Setembro de 1921, foi um Pedagogo e Filósofo com extrema contribuição para a educação brasileira. Foi alfabetizado por sua mãe e passou muitas dificuldades financeiras devido à morte de seu pai e crise econômica instalada no ano de 1929. Ainda muito cedo, passou a desenvolver interesse pela área da educação, sobretudo a língua portuguesa.

Embora a fase de escolarização tenha sido difícil devido as dificuldades financeiras, conseguiu cursar a faculdade de Direito, mas não seguiu carreira, pois optou pelo Magistério e, certamente, as dificuldades vividas devido à sua classe social, fez com que desenvolvesse um olhar mais crítico para esta camada da população que sofre com a ausência de oportunidades.

A Educação para Freire se faz uma Pedagogia crítica-educativa, não como modelo tradicional que dita regras, mas algo libertador por parte do educador e educando, seria um modelo educativo capaz de libertar o homem na condição em que vive na situação de opressão, especialmente às camadas mais pobres da população que tende a ser mais excluída, possibilitando torna-lo um sujeito pensante, crítico e capaz de mudar a realidade em que se insere na sociedade (BRANDÃO, 2001, p. 13).

Durante a sua vida, lecionou, dirigiu departamentos de instituições educacionais e foi também secretário municipal da educação. Especialmente no ano de 1960, em Recife, foi iniciado o programa MCP (Movimento de Cultura Popular), onde o ideal da campanha era criar escolas para o povo, alfabetizando e elevando o nível cultural dos mesmos e criando novas estruturas de ensino, porque para Paulo Freire as estruturas utilizadas na educação de jovens e adultos era a mesma utilizada para a alfabetização das crianças, o que pode-se considerar pedagogicamente incorreto (CORTELLA, 2011).

Neste sentido, Freire (2011, p. 170) afirma que: "[...] para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural com transformação do significado".

Assim, entende-se que os conteúdos escolares devem estar intimamente associados ao meio social e cultural do indivíduo para que a aprendizagem seja de fato significativa.

No entanto, conforme Haddad e Pierro (2000) citam, devido ao Golpe Militar no ano de 1964, os movimentos educacionais e culturais foram censurados, inviabilizando a continuidade das propostas.

No respectivo ano foi criado o programa CPC (Centros Populares de Cultura) que trabalhava na mesma finalidade, trazer a cultura como artes, música e historia para aprimorar o conhecimento da sociedade tornando um povo mais critico, e pelo mesmo motivo do MCP o programa chegou ao fim em 1964. (HADDAD E PIERRO, 2000).

Ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político e por isso foi tão censurado na fase da Ditadura Militar. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação (HADDAD E PIERRO, 2000, p. 16).

Devido a este período, Paulo Freire viveu no exílio em países como Chile e Suiça e chegou a ficar preso por cerca de dois meses, no entanto, continuou produzindo inúmeros materiais no campo educacional, como por exemplo, a Pedagogia do Oprimido (lançada em 1969) e só retornou ao Brasil no ano de 1979.

Embora o período da Ditadura Militar tenha limitado a realização dos projetos educacionais de Paulo Freira, a sua contribuição para a educação é inegável, uma vez que as suas obras foram traduzidas em mais de 20 idiomas. Mesmo após a sua morte, ano de 1997, seus feitos continuaram sendo estudados e até uma obra foi lançada, com o auxílio de sua esposa.

O livro intitulado "Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos", trata-se de uma obra que reúne textos de Paulo Freire ao longo de sua carreira.

Cabe ressaltar que tais textos foram reunidos por sua esposa, Ana Maria Freire, entre os anos de 1996 a 1997, com ricas contribuições a respeito da Educação. Assim, o livro é dividido em duas partes, como evidenciado no subtítulo, sendo estas: as cartas pedagógicas e outros escritos.

Conforme evidenciado por Ana Maria Freire, no ano de sua morte, 1997, Paulo Freire tinha muitos escritos e projetos em prol da Educação, sendo este o motivo da publicação do livro após seu falecimento, considerando que o referido autor viveu buscando meios para melhorar as práticas educativas nas escolas brasileiras (FREIRE, 2000).

Nas cartas Pedagógicas, Freire (2000), faz inúmeros desabafos com fatores muito pertinentes que o incomodam nas práticas de ensino. Primeiramente aponta as mudanças tecnológicas que aceleram uma série de ocorrências que não são consideradas no processo educativo, tornando a escola defasada e cada vez mais distante do aluno, quando na verdade deveria ser o contrário.

Ao estudar a vida e obra de Paulo Freire, Cortella (2011) mostra que há uma grande critica sobre as propostas de ensino tradicionais são bem evidentes, visto que o autor considera a necessidade de uma mudança que faça o aluno autor de sua própria aprendizagem.

Paulo Freire critica os métodos tradicionais de ensino, justificando, inclusive, o fracasso na alfabetização. Para ele, tais métodos, não realizam o " todo" de uma alfabetização, ou seja, formam apenas decodificadores. Dessa forma, muito mais que formar um indivíduo que escreva adequadamente e promova avanço nos mais diversos índices citados, é preciso formar indivíduos pensantes e críticos, que façam uma leitura do mundo e que transformem seu próprio mundo, abrindo novos caminhos (CORTELLA, 2011, p. 61).

Em sua visão, por muito tempo, o professor foi considerado o detentor de todo o saber, enquanto o aluno, mero receptor de conhecimento, com um papel altamente passivo, incoerente com o cidadão questionador, lutador e ativo que deve ser formado para gerar as transformações necessárias em nosso mundo.

Para o Freire (2000), é certo de que a Educação precisa formar para o mundo, sendo assim, é incoerente formar indivíduos que apenas acatam e pouco questionam. Estes, certamente, serão os mais enganados e sofredores ao longo da vida, seja através das condições indignas de trabalho ou até mesmo no raso posicionamento político.

[...]capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que "treina", em lugar de formar. Não pode ser a que "deposita" conteúdos na cabeça "vazia" dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo [...]. Uma educação em que a liberdade de criar seja viável necessariamente tem de estimular a superação do medo da aventura responsável, tem de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tem de tornar evidente aos educandos que errar não é pecado mas um momento normal do processo gnosiológico. (FREIRE, 2000, 54).

Neste sentido, o referido autor também explora sobre a Educação de Jovens e adultos, campo este, que possui imensa contribuição ao longo de sua vida, justamente por ter evidenciado um ideal transformador, mostrando que as práticas devem ser alinhadas a realidade destes educandos.

Freire (2000) caracteriza ao longo de suas contribuições literárias, este público como "oprimido" pois embora os motivos da falta de acesso aos estudos podem não ser os mesmos, todos possuem uma vida pautada pela exclusão de oportunidades, e compõem um meio onde a pobreza e exclusão social predominam.

Independentemente de suas histórias, o que todos estes indivíduos têm em comum após inúmeras dificuldades pela falta de escolarização, é a compreensão da importância do acesso ao conhecimento e, paralelamente, a dificuldade em retornarem ou iniciarem a escolarização.

Desta forma, ao efetivarem a matrícula, cientes de que os estudos ampliarão as oportunidades em suas vidas, encontram obstáculos voltados ao cansaço para conciliarem estudos com trabalho, outras responsabilidades familiares e, principalmente, a falta de identificação com as abordagens pedagógicas (GADOTTI, 2009).

É importante ressaltar que para que o aluno dê continuidade à escolarização e conclua os estudos com êxito, é preciso que cada conteúdo faça sentido em sua vida, sendo útil na vida cotidiana.

Neste sentido, Freire (2000) mostra que é preciso que o educador do EJA esteja atento às atividades desenvolvidas com o educando, considerando que não deve-se apropriar das mesmas didáticas comumente utilizadas no ensino regular.

É de suma importância que os educadores compreendam o perfil e contexto social do alunado, visando à adequação das propostas, em prol de uma educação de qualidade, que supra verdadeiramente as necessidades da demanda.

Todos os alunos, independentemente da sua idade, origem e classe social possuem uma bagagem de conhecimento do mundo externo que deve ser respeitada e contemplada, e são indivíduos avançados em relação ao público infantil, procurando através da alfabetização e escolarização, uma aprendizagem significativa, que gere crescimento pessoal e transformação social.

Dentre as abordagens pedagógicas, destaca-se o processo de letramento, que culmina em um novo significado para a alfabetização, considerando que trata-se de uma prática que contempla o meio social e a bagagem que cada aluno carrega, enriquecendo o processo educativo (GADOTTI, 2009).

Atualmente, embora seja reconhecido mundialmente por sua visão e contribuições pedagógicas, existem muitas críticas à respeito de seus feitos, como pode-se observar abaixo:

Também metodologicamente Paulo Freire é amplamente criticado por sua óbvia ênfase política e ideológica, em vez de pedagógica e educacional; pelas óbvias contradições de se dizer um "libertador" enquanto, na prá-

tica, promove doutrinação; pela a vagueza e o vazio prático em seus diversos enunciados; pela dúvida que há até mesmo quanto à originalidade de boa parte de seu trabalho (GADOTTI, 2009, p. 31).

Neste contexto, após conhecer a sua história é importante compreender a intitulada Pedagogia Freiriana, para aprofundar nas suas propostas, sobretudo no campo da alfabetização, para traçar, mais à frente, a sua proposta de educação igualitária e a sua viabilização na educação contemporânea.

2.1. A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

A Educação para Freire se faz uma Pedagogia crítica-educativa, não como modelo tradicional que dita regras, mas algo libertador por parte do educador e educando, seria um modelo educativo capaz de libertar o homem na condição em que vive na situação de opressão, com isso torna-se um sujeito pensante, crítico e capaz de mudar a realidade em que se insere na sociedade. Contudo surge um novo olhar para as práticas pedagógicas, assim como cita Gadotti (2009, p. 11):

A teoria e a prática da gestão Paulo Freire têm inspirado várias redes de ensino no Brasil, comprometidas com a educação crítico-emancipadora, capaz de tornar o aluno um sujeito ativo em seu meio, capaz de transformar a sua realidade através do acesso ao conhecimento e educação.

Paulo Freire com sua proposta de Educação Libertadora tornam o homem emancipado através da sua vivência e prática, levando suas experiências para a escola, a realidade concreta. Essa contribuição auxiliou ao surgimento de novas relações humanas e com a superação de antigas dicotomias.

Assim, entende-se que a Educação Libertadora de Paulo Freire anunciava uma pedagogia diferenciada, a educação popular, propunha mudanças práticas no ambiente escolar, defendia a aprendizagem a partir do conhecimento prévio do aluno, seu foco central era conscientizar o aluno sobre seu papel social.

Acreditava-se no homem como um sujeito de valores, suas experiências agregariam na sua educação, isso era um combate, a dominação e a opressão dos “desprivilegiados”, dentro de uma sociedade capitalista que os viam como marginais. De acordo com Freire (2011, p. 42):

Em uma sociedade cuja dinâmica estrutural conduz a dominação de consciência, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes, os métodos de opressão não podem contraditoriamente, servir a libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a educação como prática da liberdade, postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido.

A libertação dos oprimidos depende da ação reflexão ação transformada em independência precisa-se conhecer a realidade para ser capaz de transforma – lá (FREIRE, 2011, p.96).

A socialização do homem e sua humanização que através da sua cultura o sujeito se renova, portanto da continuidade na história e sua construção em si. Gadotti (2009) criticamente analisa várias teorias pedagógicas e inspira-se em Paulo Freire, para suas metodologias da escola no ensino e aprendizagem.

Ser fiel a Paulo Freire significa antes de mais nada, reinventá-lo e reiventar- se com ele. Nisto consiste a superação na dialética: Não é nem cópia nem a negação do passado. É a sua transformação, a conservação do que há de fundamental e original nele, a elaboração de uma síntese qualitativa (GADOTTI, 2009, p. 11).

Segundo Freire (2000) a escola não é somente um espaço físico para impor uma edu-

cação gerenciada, "o saber necessário", também é proposta uma educação democrática dentro da Pedagogia Libertadora com enfoque na conscientização do sujeito oprimido e tem como consequência uma ação transformadora favorecendo a construção de cada um.

A escola precisa ser reencantada, encontrar motivos para que o aluno vá para os bancos escolares com satisfação, alegria. Existem escolas esperançosas com gente animada, mais existe um mal estar. Não acredito que isso seja trágico. Essa satisfação deve ser aproveitada para se dar um salto. Se o mal estar for trabalhado ele permite um avanço. Se for aceito como uma fatalidade, ele torna a escola um peso morto na história, que arrasta as pessoas e as impede de sonhar, pensar e criar. (GADOTTI, 2009, P. 12).

É preciso pensar em uma educação que esta na direção contrária a essa realidade, que atenda ausência dos princípios básicas da educação popular. Desta forma Freire (2000) afirma que ensinar não é somente transmitir conhecimento e sim proporcionar que o aluno aprende de dentro para fora.

É importante ressaltar que para que o aluno dê continuidade à escolarização e conclua os estudos com êxito, é preciso que cada conteúdo faça sentido em sua vida, sendo útil na vida cotidiana. No ensino regular já é comum encontrar alunos que afirmam que „nunca usarão determinado conhecimento trabalhado em sala de aula. Na Educação de Jovens e Adultos, não há tempo a perder, os alunos querem transformações em suas vidas a partir de conhecimentos que sejam aplicáveis e transcendam os muros da escola. Neste sentido, Freire (2011), complementa:

a verdadeira transformação a ser associada a erradicação do analfabetismo é a liberdade de um povo, é entender a necessidade desse indivíduo em se tornar digno, é o olhar para o novo, é a oportunidade que se esconde sobre as portas que já se fecharam para esse aluno, é a liberdade da autonomia, a liberdade da dignidade, a liberdade de suas próprias escolhas, é o direito de exercer seu papel de cidadão. Tudo se torna mais coerente quando se vê na alfabetização a chance de uma nova vida, não só pelo desejo humano, más também na questão sócio política e no desejo de ser alguém que retome sua esperança de vida (FREIRE, 2011, p. 40).

Segundo Brandão (2002, p.142), existem quatro posturas para refletirmos a respeito da educação popular, sendo que na primeira postura fala-se sobre reconhecer a educação popular por escolher uma educação que queremos, não é considerada uma visão de mundo, a prática pedagógica aconteceu em um momento histórico. É entendido como prática não cientifica.

A segunda postura é a importância cultural da educação popular, se encontra em movimentos sociais, é como um senso comum, não é visto como um viés político, militante, como somente pratica social.

A terceira postura é a relacionada na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, principal referência Paulo Freire, que é a alfabetização dos jovens e adultos populares associados a projetos de alfabetização e ações comunitárias, foi reconhecido a nível internacional.

A quarta postura especifica a educação popular não foi uma experiência única, mas que "é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós" (BRANDÃO, 2002, p.142).

Nesse sentido, a educação popular não pode ser considerada como

(...) algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue

sendo uma seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidas como não beneficiários tardios de um "serviço", mas como protagonistas emergentes de um "processo" (BRANDÃO, 2002, p.141-142).

Na concepção freiriana o cidadão terá uma ação mais participativa no mundo, através da alfabetização e compreensão, ter uma consciência crítica, que fundamenta o seu estado emancipatório. Contudo a Educação Libertadora contribui para uma relação dialética entre o contexto histórico, social, político e cultural.

Na visão freiriana a educação bancária tem a referência da teoria tradicional do currículo, os estudantes são vistos como depósitos vazios, e são preenchidos pelos conteúdos dominados pelo professor, são vistos como sujeitos insistentes, mas se adaptam a sociedade, Freire dá condições de valores, de ações livres, conscientes, capazes de aprender criticamente a realidade que os cercam.

Por isso, Paulo Freire crítica a educação que não permite a consciência crítica, pois os alunos eram ensinados a memorizar os conteúdos e não a compreendê-los, na proposta tradicional os alunos são negados a realidade do processo educacional. Nesta perspectiva crítica a educação bancária e currículo, Paulo Freire mostra que,

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRA, 2011, p. 97)

Para freire a partir dessa concepção bancária, se abre caminhos para Educação Libertadora e também uma ação dialógica que muda o autoritarismo da escola tradicional, pela democracia em todos os espaços e vivências de aprendizagens.

A Educação Libertadora fez com que os homens e mulheres se visem livres da opressão que os cercavam, professores e alunos se tornaram protagonista, juntos dialogam, interagem, constroem conhecimentos e se tornam críticos.

Assim, o método Freiriano voltado para alfabetização popular trouxe uma pedagogia Libertadora, Humanista e Democrática, contudo um marco na luta contra a opressão e a desigualdade social, na história da educação.

2.3 PAULO FREIRE E A REFORMAULÇÃO DAS PRÁXIS PEDAGÓGICAS

Dentre as inúmeras contribuições de Paulo Freire para a Educação, destaca- se o amplo olhar para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão critico, reflexivo e com visão de mundo, considerando a necessidade da revisão das práticas pedagógicas no ambiente escolar, sobretudo no campo da alfabetização, para que os conteúdos curriculares transcendam os muros da escola e sejam úteis, de fato, na vida do indivíduo, gerando transformação através do acesso ao conhecimento.

A alfabetização é um método de decodificação das palavras e das habilidades de leitura e escrita, que deve contemplar um processo de aprendizagem e não somente a tradução do oral para o escrito e vice-versa, visto que é preciso que o aluno estabeleça relação de inti-

midade com a leitura como à compreensão e expressão do que se leu (SOARES, 2008).

No entanto, os métodos comumente usados são defasados, visto que muitos docentes não estão preparados para atenderem essa demanda, criando alunos que sabem ler e escrever superficialmente, já que não são críticos nem reflexivos a partir de tais ações.

Conforme cita Soares (2008) as práticas tradicionais são muito superficiais e trabalham apenas a decodificação, fragmentando o processo de alfabetização, o que confere uma formação superficial aos alunos.

Dessa forma, aponta-se que a alfabetização necessita do "uso adequado dos materiais didáticos, e uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído á alfabetização." (SOARES, 2008, p.25).

Sendo assim, há uma nova proposta que visa contemplar essa necessidade de leitura da escrita com a leitura de mundo, unindo então a alfabetização às práticas de letramento. Neste sentido, o letramento apresenta-se na perspectiva de mudança em relação a criar o aluno crítico, reflexivo e inovador. Para Kleiman (2005, p. 14):

O letramento não é um método, mas um envolvimento com o mundo da leitura e da escrita. Não é alfabetização, mas a inclui. Letramento e alfabetização estão associados, sendo que a alfabetização é uma das práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar logo tem características específicas diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. A autora ainda considera a alfabetização como prática escolar essencial: ser alfabetizado é poder participar de forma autônoma das muitas práticas de letramento (KLEIMAN, 2005, p.14).

É válido afirmar que essas práticas vão passando por um processo de evolução de acordo com as necessidades sociais, no entanto a alfabetização e letramento são processos indissociáveis, porém, diferentes, visto que uma pessoa pode ser letrada, mas não necessariamente alfabetizada.

O letramento social no contexto da leitura da necessidade diária é diferente do letramento escolarizado que é voltado ao objeto pedagógico. A escola ainda se apresenta como ambiente propulsor da leitura e da escrita, mas não garante uma participação efetiva do uso da leitura e da escrita no contexto social (FARIA, 2004).

Segundo Soares (2008), a bagagem que o aluno carrega quando chega na fase escolar faz parte desse processo de letramento, por exemplo, o aluno possui uma memória visual das leituras externas: outdoores, logotipos, marcas famosas, etc, desta forma, pode-se trabalhar a relação da grafia com o conhecimento de mundo que ela carrega . Assim também esse tipo de relação pode ser aplicado na alfabetização e letramento dos adultos como um novo modelo de proposta pedagógica, então ressalta-se que:

[...] os alunos devem alfabetizar-se quanto ás suas próprias histórias, a experiências e á cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente. [...]" (FREIRE, MACEDO, 2011, p.79).

O letramento é um conceito que se refere aos usos da língua escrita não somente no ambiente escolar, mas em todo lugar. Dessa forma, quando o aluno é ensinado a ler e escrever, ele deve ser ensinado prioritariamente a exercer as práticas do letramento na sociedade, estando então, em processo de letramento constante (KLEIMAN, 2005).

Freire (2009) defende que o uso de cartilhas é ultrapassado e os alunos da EJA devem aprender através de palavras geradoras que são palavras do cotidiano, da cultura e da vivência, ou seja, do contexto social onde estão

inseridos. Como exemplo, Soares (2008), em seus estudos, exemplifica as palavras geradoras dos alunos que vivem no Rio de Janeiro, sendo estas: favela, comida, batuque e salário. Por intermédio da inserção do contexto social do aluno às práticas de ensino, a alfabetização acontece de maneira efetiva, visto que o processo é muito mais amplo que a decodificação, já que as conexões entre objeto de estudo e vida cotidiana são estabelecidas.

Neste sentido, Soares (2008, p. 89) complementa: „quando o aluno se identifica com o objeto de estudo e entendo o seu uso fora da escola, passa a compreender e desejar ter acesso ao conhecimento. O Professor da EJA deve investigar a preferência do seu alunado, para que possa trabalhar com gêneros mais próximos da sua realidade, por exemplo, se é uma escola de zona rural as música sertanejas são atrativas para se explorar.

Já no caso de alunos de zonas periféricas, o rap possui imensa contribuição para a criticidade e visão do sistema, problemáticas das favelas e até mesmo incentivo à realização de sonhos.

Dessa forma, os textos com palavras desconhecidas podem ser substituídos por revistas, jornais, receitas, cartas, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que a ideia não é limitar o aluno a um tipo de conhecimento, e sim partir da linguagem familiar para sensibilizá-lo para a aprendizagem.

Dessa forma, conforme o aluno vai construindo conhecimento, novas linguagens e conteúdos são apresentados. Soares (2008) corrobora mostrando que a partir do momento que os alunos já possuem intimidade com a leitura e escrita parte-se para a apresentação de outros gêneros literários, construindo assim o interesse por leitura de jornais, livros, poemas, literaturas e outros, pois partir de um gênero textual mais complexo desestimula o aprendiz por não ter domínio e compreensão do que se lê, é por isso que as ideias freirianas vão de encontro com essa metodologia de letramento.

Segundo Silva e Souza (2015) o professor tem que se preocupar em fazer toda a preparação da aula para que a mesma seja explorada e observada pelos alunos. Assim, deve-se fazer uma sondagem e ter um olhar diferenciado para cada aluno, levando em conta o amplo conhecimento de vida que cada um traz.

O professor também deve transferir o conteúdo, em todas as suas modalidades, de forma clara, proporcionando fácil entendimento, para que o aluno absorva e entenda o que está sendo apresentado a ele, fazendo com que ele passe a ser mais crítico aos acontecimentos a sua volta.

Soares (2008) cita que é fundamental que o professor conheça verdadeiramente seu público para utilizar da mesma linguagem, com o objetivo de sensibilizá-los ao conhecimento.

De acordo com Freire apud Silva e Souza (2015), no que diz a respeito ao assunto da identidade cultural do indivíduo, em que ele busca a estrutura para se concretizar, através do conhecimento e da expectativa, trocando informações dentro da sala de aula, o cidadão, tem seus direitos adquiridos na sociedade, buscando encontrar melhorias de vida.

Nota-se que apesar das práticas educativas serem eficazes para construir um alunado alfabetizado e letrado, ainda é comum abordarem uma leitura utilitarista, ou seja, que formam cidadãos para atender a demanda do mercado de trabalho.

Neste caso, o ensino é mecanicista e não prioriza a cultura e vivência do aluno como fator importante da construção do “eu” de cada um, tornando-os analfabetos funcionais, que aprendem superficialmente e reproduzem informações sem criticidade, pois não assimilaram verdadeiramente, apenas agiram como receptores para integrarem a sociedade industrializada (FREIRE, MACEDO, 2011, p.178).

Para que as propostas sejam efetivadas é necessário que os professores que são transmissores do conhecimento passem a colocar essas práticas em sala de aula sem menosprezar as peculiaridades do alunado desse segmento, pois o professor necessita de uma postura diferenciada diante a sala, um olhar mais carinhoso e humilde para suprir as necessidades da demanda.

Entende-se que ao considerar que as práticas de ensino devem ser revistas e trabalhar o aluno em sua totalidade, não limitando-o somente a um ensino mecanizado. Dessa forma, é importante ressaltar que os professores precisam de formação adequada para trabalharem a amplitude do processo educativo na Educação de Jovens e Adultos.

Hoje sabe-se que a alfabetização vai muito além de saber escrever pequenos textos e ler algumas frases: é preciso formar cidadãos críticos, reflexivos e com visão de mundo, que sejam transformados pelo acesso à educação e obtenham êxito em suas conquistas, mudando a realidade daqueles que foram excluídos pela sociedade ao longo da história.

3. CONCLUSÃO

Com a contribuição dos renomados teóricos evidenciados durante a pesquisa, foi possível verificar que Paulo Freire significou um marco na educação brasileira. Embora tenha sofrido críticas e até mesmo repressão, uma vez que seus ideais se chocavam com a fase da Ditadura Militar, todas as suas contribuições foram de grande valia para a criação de um novo olhar sobre a escola, processo educativo e principalmente o professor enquanto agente de transformação.

Neste contexto, os objetivos do estudo foram alcançados uma vez que ao compreender a proposta de Educação Libertadora, ficou evidente que Paulo Freire estudou e disseminou maneiras de tornar a escola mais alinhada a realidade do aluno, para que esta de fato fosse capaz de sensibilizá-lo ao conhecimento e, com isto, o próprio aluno se tornar capaz de transformar a sua própria história de vida e realidade.

Por fim, concluiu-se que a escola é fundamental ao desenvolvimento humano, contudo, precisa constantemente rever seu papel para que os conteúdos transcendam os muros escolares e sejam valiosos para a vida do indivíduo, uma vez que para Paulo Freire a educação deve servir para tornar os alunos críticos, reflexivos e com visão de mundo.

REFERÊNCIAS

BRANDÂO, C.R. De Angicos a Ausentes: 40 anos de Educação Popular. Porto Alegre: Editora Corag, 2001.

BRANDAO, C. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

CORTELLA, M.S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. Revista e Curriculum, São Paulo, v.7, n.3, p. 1-14, set./dez. 2011.

FARIA, A. F. Identificando os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Presidente Prudente-SP. 2004. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/node/4545. Acesso em: 28 de Julho de 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000

FREIRE, P. Alfabetização: Leitura do Mundo, leitura da palavra. Staº Ifigênia: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. 8º ed. rev.,e ampl. – São Paulo: Ática, 2009.

HADDAD, S; PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Educação. São

Paulo, n. 14, 11 ed, 2000.

KLEIMAN, A. B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 2005.

SILVA, G; A, SOUZA, A. As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos. 2015. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/as_praticas_educativas/. Acesso em: 28 de Julho de 2019.

SOARES, M. O conceito de letramento. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ELIANE MOREIRA GANDOLFI DA FONSECA

RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica, tem como objetivo demonstrar que a educação não é apenas um dever do Estado e um direito do cidadão, mas sim um direito e dever de todos, neles inclusos o Estado e o cidadão, por se tratar de um princípio fundamental. A educação é um direito do ser humano, portador de uma imensa esperança de transformação. A liberdade, a democracia, o desenvolvimento humano durável, repousam neste direito. Portanto, os "direitos do homem" são fundamentais e universais porque exprimem as aspirações mais inerentes à dignidade de todo o ser humano.

PALAVRAS CHAVES: Educação; Direito; Estado.

I – INTRODUÇÃO

A educação é um direito do ser humano, portador de uma imensa esperança de transformação. A liberdade, a democracia, o desenvolvimento humano durável, repousam neste direito. Portanto, os "direitos do homem" são fundamentais e universais porque exprimem as aspirações mais inerentes à dignidade de todo o ser humano.

Em uma sociedade complexa, em que os bens naturais esgotam-se rapidamente por força de um desenvolvimento irracional, o humano se manifesta na percepção clara de que as ações individuais refletem as ações globais e, neste processo, a educação se coloca como alternativa necessária para o pleno desenvolvimento do indivíduo, naturalmente situado.

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 como um interesse não apenas do sujeito individualmente considerado, mas como um direito coletivo, próprio da sociedade. Entretanto, o primado é o interesse superior daqueles diminuídos na sua capacidade de "ser gente". Não há como pensar este direito sem se referir ao sujeito próprio da educação que deve ser apreendido no seu sentido pleno de construtor da realidade.

O primado da educação é um princípio que se encontra nas fontes clássicas do pensamento pedagógico. É um primado antropológico, psicológico, moral, econômico, político, jurídico. Em todos os campos do saber, a educação encontra um espaço de destaque, mesmo porque a educação é inerente ao ser humano.

A educação é o caminho para o homem evoluir. Nesta senda, foi uma das chancelas do segundo momento histórico da reforma dos princípios fundamentais que refletem a "independência social do indivíduo".

Assim, por ser um direito social é um direito público subjetivo, ou seja, equivalem a pretensões jurídicas dos indivíduos exigirem

do Estado a execução ou a omissão de certa prerrogativa, em virtude do que preconiza a norma jurídica.

O direito à educação e o direito de aprender são direitos de todos e de cada uma das crianças e adolescentes. Mas, não uma educação qualquer. O direito à educação de qualidade é um direito de "toda pessoa", sem qualquer tipo de discriminação, independente de origem étnica, racial, social ou geográfica. É direito dos brancos, dos negros, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos, dos sem-terra, das populações indígenas e de todas as minorias.

O presente trabalho de pesquisa, tem o objetivo de investigar e conhecer o direito do cidadão a Educação e ao ensino de qualidade, bem como, comprovar minhas hipóteses através da pesquisa, se a educação deve constituir-se em prática de liberdade e não em prática de dominação.

II - EDUCAÇÃO – DIREITO E DEVER

Enquanto direito, o direito à educação surge no final do século XIX e início do século XX na Europa. No Brasil, o ensino fundamental é tido como um direito reconhecido em 1934 na Constituição Imperial e como um direito público subjetivo a partir de 1988.

No contexto dos direitos fundamentais, a educação assume uma dimensão fundamental de construção da cidadania. É um direito às aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade humana, desde a sua dimensão física à sua dimensão estética, no interesse individual e social.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos consagra o fim primeiro do direito à educação "o pleno desenvolvimento da personalidade humana".

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Os processos educativos permeiam a vida das pessoas e os sistemas escolares são parte deste processo, em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Por meio deles, conhecimentos essenciais são partilhados, normas, comportamentos e

habilidades são construídas. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem-estar social.

Não é qualquer educação, e sim uma educação de qualidade, fundada nos princípios da liberdade e solidariedade humana como se observa da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem – 1948, em seu Artigo XII – "Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana."

O direito à educação compreende o direito de igualdade de oportunidade em todos os casos, mas antes de tudo, compreende a capacidade de diminuir as desigualdades sociais e da discriminação, especialmente das classes social e economicamente menos privilegiadas.

O princípio da proteção integral perpassa pela educação enquanto instrumento de realização do humano, particularmente na oportunidade aos que estão em pleno desenvolvimento físico e mental. Neste sentido a perspectiva de Paulo Freire de superação dos modelos de educação opressores e transformação da educação enquanto prática de liberdade. Somente uma educação que privilegie o sujeito, enquanto construtor da própria história, poderá ser transformadora.

No artigo 205 estão as bases formadoras para o desenvolvimento de uma nação: o direito à vida, cabendo ao Estado protegê-lo na sua acepção integral e o direito à educação, classificado por doutrinadores como norma "programática", de eficácia limitada, necessitando de atuação do legislador infraconstitucional para que se torne plenamente eficaz. Estabelecem programas que deverão ser implementados pelo Estado; têm eficácia restringível, isto é, "de aplicação diferida e não de aplicação ou execução imediata", por não regular diretamente interesses ou direitos nela contidos, "limitando-se a traçar princípios a serem cumpridos pelos poderes públicos (Legislativo, Executivo e Judiciário) como programas das atividades, pretendendo unicamente a conservação dos fins sociais pelo Estado.

Por outro lado, o art. 206 e seus incisos não se confundem com o art. 205; estabelecem a forma como deve ser desenvolvida a educação no Brasil, sempre

pautada nos princípios da igualdade e liberdade, vinculando tanto as entidades públicas quanto as privadas, de modo que venha a ser garantida uma boa prestação do serviço educacional de forma isonômica.

O Direito à educação conduz, de maneira específica, ao dever de educar. Em que pese ser este, no atual Estado brasileiro, um dever do Estado, é, ainda e também, um dever da sociedade e de cada indivíduo, o que permite a intervenção do próprio Estado na garantia deste direito individual através das medidas judiciais.

2.1 - O SISTEMA EDUCACIONAL E A ESCOLA

Para Oliveira (2005) o sistema educacional geralmente impõe padrões de conduta que as escolas devem seguir. Esses padrões, muitas vezes, são fora da realidade particular de cada escola, o que gera tensão, desmotivação e incapacidade de realizar a contento o trabalho pretendido.

Turmas numerosas, faltas de condições materiais, estrutura física inadequada, falta de recursos financeiros. Com o crescente aumento da oferta de vagas nas escolas públicas para o ensino fundamental e médio, não houve uma estruturação adequada que acompanhasse esse crescimento.

Observando as escolas em seu cotidiano, é possível nos deparamos corriqueiramente com situações aceitas pacificamente como: salas inadequadas, com iluminação deficiente, carteiras e cadeiras sem conforto, sucatadas, alunos de 7ª e 8ª séries, por exemplo, em cadeiras mais apropriadas para a educação infantil, que mal cabem suas pernas, pátios pequenos e sem cobertura, sem refeitório, quadras esportivas sem cobertura, isso quando elas existem, pois nem toda escola conta com essa melhoria.

A própria organização do tempo escolar é desmotivadora. Horários rígidos, atividades repetitivas, o intervalo fracionado, quando uns estão no pátio, outros estão estudando, dependendo da logística do prédio escolar torna-se impossível qualquer aproveitamento pedagógico, pois o trânsito e o barulho de alunos nos corredores e no pátio atrapalham e causam ansiedade e indisciplina nos que ainda estão em sala.

As próprias relações entre seus membros se dão de cima para baixo; alunos que obedecem ao professor que obedece ao coor-

denador, que obedece ao diretor, que obedece à secretaria de estado e assim por diante. Isso acaba por gerar descontentamento, que inconscientemente, ou não, reflete nas relações em sala de aula.

Sendo assim o comportamento indisciplinar não é simplesmente uma ação, mas uma reação aos fatores externos ao aluno.

III - LEGISLAÇÃO - EDUCACIONAL BRASILEIRA

A Constituição de 1891 trata da educação no capítulo "Das Atribuições do Congresso", desalojando-a do espaço que ocupava entre as garantias dos direitos civis e políticos, na Carta de 1824, e colocando-a como tarefa a ser realizada pelos deputados e senadores. À matéria é dedicado pouco espaço, dado que a Carta primava pela autonomia das unidades federativas, subentendendo que a legislação referente à educação deveria ser elaborada em âmbito estadual. Cabia à União apenas o ensino superior da capital (art.34), a instrução militar (art. 87) e a tarefa, não exclusiva, de "animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências" (art. 35).

A Constituição de 1934, por sua vez, amplia o escopo quando trata da matéria. Estabelece a competência privativa da União para traçar as diretrizes da educação nacional e divide a responsabilidade da difusão da instrução pública, em todos os seus graus, entre a União e os estados. Ainda, prevê um capítulo específico que trata da educação e da cultura, estabelecendo a primeira como um direito de todos. Ela deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, visando o desenvolvimento da consciência da solidariedade humana (art. 149).

Nesta mesma Carta constitucional, previa-se um plano nacional de educação, que deveria ser elaborado pelo Conselho Federal de Educação, detentor do papel de não apenas sugerir ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, mas também de opinar quanto à distribuição adequada dos fundos especiais (art. 152). Assim, aliando-se a unidade gerada por um plano nacional de educação à escolaridade primária obrigatória, pretendia-se combater a ausência de unidade política entre as unidades federativas. Contudo, evitava-se usurpar a autonomia dos estados na implantação de seus sistemas de ensino.

A Carta de 1946, sem trazer muitas novidades concretas, atesta a necessidade de se elaborar novas leis que direcionem a educação no país. É o início da longa construção da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, que só viria a ser

aprovada em 1961. Já a Carta Constitucional de 67 tratou do acesso à educação especial e gratuita dos deficientes físicos, e estabeleceu o ensino primário obrigatório para todos, a partir dos sete até os catorze anos de idade. Houve redução, também, da participação dos municípios enquanto garantidores do acesso à educação, sendo que esta tarefa passou a ser exclusiva dos Estados e do Distrito Federal.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, a educação é classificada como um direito social. A União teve seu papel reduzido no que se refere à intervenção nos Estados e no Distrito Federal, salvo no caso de aplicação abaixo do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais (Emenda nº 14, de 12/09/96 e, posteriormente, Emenda nº 29, de 13/09/2000, ambas ao artigo 34).

No capítulo que trata especificamente da educação, cultura e desporto, o legislador garantiu a valorização dos profissionais do ensino (art. 206, alterado pela Emenda Constitucional nº 19).

Outra mudança importante trazida pela Emenda nº 14 foi o estabelecimento da competência do município em relação à educação infantil e a dos Estados e Distrito Federal no

tocante à oferta dos ensinos fundamental e médio.

3.1. – A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

No que concerne à educação contemporânea, não podemos deixar de trazer à colação, as teses elaboradas por Jacques Delors, feitas com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação e com vistas a trazer uma reflexão nova e criativa à educação do amanhã.

O Relatório Delors estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea, que deveriam ser perseguidos permanentemente pela política educacional de todos os países, elencando-os da seguinte forma:

1- Aprender a ser: voltado para o desenvolvimento integral do indivíduo.

2- Aprender a fazer: vale mais a competência pessoal do que a qualificação profissional.

3- Aprender a viver juntos: compreender e estar apto a viver com o outro.

4- Aprender a conhecer: ter prazer em compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento.

Ensina Edgar Morin que: "Há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura".

São eles:

I - As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão - Morin entende que a educação, cujo objeto é transmitir conhecimentos, é cega naquilo que tange ao próprio conhecimento humano, cujas tendências ao erro e à ilusão são uma constante, não se preocupando em fazer conhecer o que é realmente o conhecer, capacitando cada mente humana à lucidez, na medida em que introduza e desenvolva na educação o estudo das características mentais, culturais e cerebrais do conhecimento humano, bem como das disposições culturais e psíquicas que conduzem o indivíduo ao erro, à ilusão ou mesmo aos erros de percepção resultantes da visão e do intelecto da cada indivíduo em particular.

Aduz o autor que o desenvolvimento do conhecimento científico é um meio excelente e poderoso para detectar erros e ilusões e, por isto, a educação deve se dedicar a identificar a origem de erros, ilusões e cegueiras, usando da racionalidade teórica, crítica e autocrítica, e não da racionalização.

II - Os princípios do conhecimento pertinente: O autor ensina que, para se reconhecer e conhecer os problemas globais há que se reformar o pensamento humano, no sentido de articular e organizar os conhecimentos. Porém, essa reforma

é uma reforma de paradigmas e torna-se questão basilar da educação, haja vista que diretamente ligada à aptidão do indivíduo para organizar o conhecimento.

Entende que o grande problema que a educação do século XXI enfrentará é o de tornar evidentes: o contexto (sentido a ser dado às informações e dados); o global (relação das partes com o todo); o multidimensional (reconhecimento do caráter multidimensional do ser humano) e o complexo (união entre unidade e multiplicidade).

III - Ensinar a condição humana: A educação do futuro deverá estar centrada na condição humana, vez que o homem é, ao mesmo tempo, um ente físico, psíquico, biológico, social, histórico e cultural, unidades que se encontram desintegradas na educação, em razão da separação das disciplinas.

Há que se conhecer o ser humano situando-o no universo e não o separando dele, na evidenciação do elo indissolúvel existente

entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano. (MORIN, EDGAR, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o presente trabalho de pesquisa, ficou esclarecido que há uma crescente conscientização da sociedade a respeito dos direitos que lhe são assegurados constitucionalmente, como também existe hoje a certeza do direito do cidadão, em exigir do ente estatal, o cumprimento de suas atribuições públicas, no exato desempenho das obrigações que lhe são inerentes, em ações concretas.

Os direitos sociais não podem ficar separados das várias dimensões reconhecidas pela constituição, ao catálogo dos direitos fundamentais dos indivíduos.

Muitos direitos impõem um dever ao Estado, aos poderes públicos. Os direitos sociais, dentre eles o direito à educação, é qualificado como um direito a prestação, o que significa, em sentido estrito, o direito do particular a obter algo através do Estado.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania.

Outra observação importante no decorrer da pesquisa foi que para uma educação de qualidade, é necessário uma ação educativa eficiente e capaz de transformação. A educação tem que ser uma prática de liberdade, como expresso por Paulo Freire.

Finalizando, atualmente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e no mundo profissional do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição Federal. São Paulo: Lex, 1988.

. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 1975, p. 81.

GADOTTI, Moacir (org.) Perspectivas atuais da educação. Coleção "Educação Teoria e Crítica". São Paulo: Artmed, 2000.
. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. . Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. Trad. Valério Rohen. 1 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro, 9 ed. 2004, UNESCO/Cortez Editora.

OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes consequências e ações. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

O LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

ELIZABETE SILVA ROBERTO XAVIER

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar as diversas estratégias de contar história em sala de aula da educação infantil através da ludicidade e a preparação do professor na tal função no processo de ensino aprendizagem, proporcionando assim a criança no seu desenvolvimento critico intelectual, social e cultural. Contar uma história, o professor leva a criança a um mundo imaginário e de reflexão. Ao contar histórias, o professor fará com que a criança tenha um amplo desenvolvimento cognitivo. Através da ludicidade a contação de histórias fica mais expressivas e motivacionais. É ouvindo histórias que o homem buscará, nas semelhanças das narrativas vividas pelos personagens ficcionais, respostas para suas aflições. O faz-de-conta é um meio de crescimento. Desde os primórdios os povos recorreram às falas narradas para tentar explicar o que para eles parecia inexplicável. É preciso compreender as crianças como um ser humano em fase de crescimento e amadurecimento, face a face com os mistérios da vida procurando explicação para os problemas através do imaginário. O ser humano tem a capacidade de criar, inventar, contar, ouvir ou ler histórias é atividades inerentes ao ser humano. Na educação Infantil a criança aprende a se desenvolver e conviver socialmente com outras crianças. É importante que elas participem de brincadeiras e atividades lúdicas que as estimulam no seu desenvolvimento emocional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; História; Formação Profissional.

1. INTRODUÇÃO

A princípio a ideia de contar história é de que o professor pega um livro e simplesmente lê para a criança. Neste artigo queremos mostrar que existem diferentes formas e técnicas de se contar histórias. Por exemplo, os livros com ilustrações e escritas, as histórias contadas com fantoches, histórias em forma dinâmica onde a criança participa, em forma de teatro, em forma de dança e música também.

A história pode ser de diferentes maneiras, o professor muitas vezes gostaria de envolver a criança na história, mas não tem a técnica para isso.

O ato de contar histórias está presente no cotidiano humano de diferentes classes sociais ou em culturas distintas sendo passado através das gerações com objetivos de encantar a todos com a magia que representa. A origem de quando surgiu as contações de histórias e os gêneros literários são variados, mas possuem a mesma função: atender à imaginação.

O lúdico oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a mais informação e tornando mais rico o conteúdo de pensamento infantil.

São perante esta estratégia que este artigo irá situar a contação de história as brincadeiras e a recreação, como mais uma alternativa metodológica.

Neste artigo será apresentado como garantir a aprendizagem através da contação de histórias utilizando a ludicidade, da recreação e raciocínio lógico, de uma maneira recreativa. E como vincular a atividade lúdica à função da escola? Através de brincadeiras utilizando as histórias contadas e da recreação, não somente abre-se uma porta para o mundo imaginário e lúdico para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento no raciocínio lógico na

aprendizagem.

Pode se afirmar que o desenvolvimento da criança está em constante mudança, ela é inserida em um ambiente que para ela é tudo novo. Nesta fase que a contação de histórias são extremante essencial como ferramenta de aprendizagem para que essa criança aprenda de forma mais prazerosa.

2. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA INFÂNCIA

Trabalhar com o lúdico é muito fácil, pois faz parte da vida humana e principalmente na instituição escolar.

O brincar é satisfatório e estimula o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, é muito importante que o crescimento da criança a ludicidade em sua vida, toda criança tem o direito de brincar.

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. Oliveira (2000, p. 19).

O lúdico é uma ferramenta para que a aprendizagem ocorra permitindo a formulação de problemas que incentivam o aprender mais, pois a ludicidade dá-se através do exercício de jogos, e brincadeiras.

Trabalhar a atividade lúdica, para a criança é uma diversão e torna a aprendizagem prazerosa na escola. Na Educação Infantil, é o meio que o professor tem para apresentar seu plano de aula e desenvolver a aprendizagem no aluno.

De acordo com Freire (1996, p. 59), "Saber que deve respeito à autonomia do educando exige de mim uma prática coerente". Isto quer dizer que o professor, precisa ensinar a criança brincando.

"Para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de companheiros de brincadeiras, materiais, áreas, oportunidade, espaço, tempo, entre outros" (MOYLES, 2002, p. 106).

O brincar pode expressar os sentimentos da criança, conhecimentos e principalmente o contato com ouras crianças, interagindo e socializando na escola. A brincadeira possibilita situações imaginárias e faz com que acriança siga regras, pois cada faz de conta supõem comportamentos próprios da situação, ao brincar com um monte de jornais amassados fingindo ser uma bola, por exemplo, a criança se esquece do objeto e só lembra o seu significado.

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).

Quando a escola investe em um espaço lúdico colorido, faz com que a criança exerça a sua imaginação e fascinação. Sendo assim, as atividades lúdicas podem ser jogos, brincadeiras. Porem na contação de história, mais importante do que o tipo de ações educativas lúdicas, é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada.

Para a criança, participar de atividades lúdicas é imprescindível, pois ajuda adquirir novos conhecimentos e de forma natural aprende habilidades e desenvolve o cognitivo, seu raciocínio fica mais rápido, e eficaz. Na Educação Infantil, o professor oferece uma forma lúdica de ensinar e a criança fica capaz de

sentir, agir, pensar, falar com mais dinamismo, por este motivo que a ludicidade é considerada uma tarefa cotidiana na Educação Infantil.

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).

Conforme a vasta oportunidade de recursos que envolvem o lúdico, não se pode perder de vista o referencial da cultura, que por sua vez, é muito importante, pois retrata a história de um povo e nesse contexto, os jogos tem um elo com nossos antepassados que sempre tiveram a prática de jogar como forma lúdica, de lazer e competitiva.

Para algumas pessoas o lúdico não parece uma forma de aprendizagem, pois não conseguem entender a capacidade que esta ferramenta exerce na educação, até mesmo alguns professores não dão a devida importância do lúdico na sala de aula e não conseguem assimilar o ensino aprendizagem no ato do lúdico e não se dedicam tanto a essa tarefa com mais seriedade.

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude dessa atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um intrínseco, canalizando as energias do sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico- neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motoras e cognitivas, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera ativa. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (Teixeira, 1995, p. 23).

Com certeza, trabalhar o lúdico é trabalhar o valor educacional intrínseco, para Maurício (2008), o lúdico pode e deve ser utilizado como processo de ensino aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;

- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

- As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções pisco- neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. Maurício (NUNES apud MAURICIO, 2008).

Para exercer o lúdico na sala de aula, o professor precisa se ater a necessidade do brincar dos alunos, pois o aprender também pode ser na relação entre a criança e a brincadeira. Por este motivo a importância do uso lúdico em sala de aula.

Em geral, o elemento que separa um

jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões (NUNES apud MAURÍCIO, 2008).

O professor tem que estar atento e conhecer as histórias para inserir as brincadeiras, que irá apresentar para os alunos, pois desta maneira, ele poderá inteirar o lúdico com aprendizagem.

2.1 – Como a ludicidade pode auxiliar na contação de história

A aula tem que ser intercalada na rotina escolar, como na escrita, na contação de histórias e nas brincadeiras, possibilitando um ambiente agradável e saudável no ensino aprendizagem escolar, desta maneira a criança vai se interessar mais em participar do cotidiano escolar.

É muito importante que a aula seja agradável e atraente para a interação do aluno.

É sabido que a junção da contação de histórias e brincadeiras são estímulos

para a aprendizagem, desde que sejam objetivos pedagógicos para o desenvolvimento motor e de raciocínio.

Para auxiliar o professor na escolha dessas histórias e brincadeiras, algumas sugestões práticas são necessárias como:

- O aluno precisa ser capaz de absorver totalmente a intencionalidade da brincadeira em relação à história;
- A história precisa envolver emocionalmente o aluno;
- As brincadeiras precisam promover uma atmosfera de espontaneidade e criatividade;
- A história precisa estar em sintonia com a brincadeira para serem dinâmicos por isso a necessidade de impor limite de tempo;
- possibilita a repetição;
- o limite do espaço é muito importante, pois qualquer que seja o cenário funciona como um mundo temporário e fantástico;
- a existência de regras determina o comportamento das brincadeiras e isso auxilia o processo de integração social das crianças;
- o estímulo à imaginação, à autoafirmação e à autonomia.

2.2 – Apresentação da ludicidade na contação de história

A ludicidade pode ser inserida na contação de histórias de várias maneiras, Através dessas atividades os alunos aprendem brincando utilizando algumas ferramentas de acordo com a história:

- Pintura – uma atividade maravilhosa, pois a criança desenvolve a coordenação motora, criatividade e a imaginação, misturando cores e fazendo arte. O professor deve saber que essa atividade vai precisar de um espaço e liberdade para a criança poder se sujar e manchar a mesa, chão. Então, o local precisa ser apropriado.
- Oficinas – uma atividade que a criança gosta muito, pois ela une a brincadeira com a arte de criar objetos, com o auxilio do adulto, a criança trabalha a interação e fortalece os vínculos afetivos com o próximo. As oficinas podem ser gastronômicas ou de material

simples.

• Circuitos lúdicos – é uma atividade dinâmica, onde inclui várias atividades em um mesmo dia. Através do circuito lúdico, a criança passará por vários desafios trabalhando sua motricidade, cognitivo, desenvolvendo flexibilidade, resistência, equilíbrio.

• Gincanas – segue o mesmo ritmo dos circuitos lúdicos, as crianças se divertem muito nas gincanas. São bem usadas nas festas juninas, pois é uma maneira divertida das crianças participarem. As brincadeiras precisam ser bem direcionadas e dinâmicas para que as crianças não se percam. Mas pode ser praticado entre famílias, usando brincadeiras antigas como pular saco, amarrar os cadarços em dupla, etc.

• Brincadeiras – Criando histórias que introduzam as brincadeiras é uma ótima escolha para ensinar as crianças de maneira mais divertida. São justamente as atitudes mais simples que transmitem lições, como esperar a vez para jogar, respeitar as regras ou saber lidar com a frustração de uma eventual derrota.

• Fantoches – os fantoches são muito importantes para contar histórias, a imaginação da criança é estimulada e uma história bem contada encanta a qualquer criança até mesmo adulta se rendem as histórias. Ver os bonecos sendo manipulados funciona como uma válvula de escape para o que cada um pode estar sentindo naquele momento. O professor pode pedir para que a criança interaja criando uma história e neste momento o professor pode observar as particularidades de cada criança, pois é nesta hora que ela pode extravasar alguma dificuldade que esteja passando individual. Com materiais recicláveis se podem construir um fantoche, não precisa de muito glamour para confeccionar um.

• Massinha – a massinha é a preferida das crianças, principalmente na Educação Infantil, ajudam muito no desenvolvimento motor, intelectual, criatividade e criatividade. A massinha consegue manter a criança entretida, ela também pode fazer como “slime”, é muito divertido, mas o professor precisa estar atento e disponível para ajudar na atividade, pois demanda uma atenção no preparo e muita sujeira.

• Mímica – imitar é bem divertido, qualquer faixa etária gosta dessa atividade. Na brincadeira de mimica, é necessário apurar os gestos e ter o cuidado de transmitir uma intenção a quem deve adivinhar o que se está imitando. Essa atividade faz com que a criança preste atenção aprimorando a expressão corporal e ficando com a compreensão mais apurada. Essa atividade, além de prazerosa e divertida para os pequenos, ajuda a acabar com a timidez e amplia os horizontes da comunicação interpessoal. Os gestos também são ótimas maneiras de melhorar a coordenação motora.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIA

Para o professor, contar história utilizando a ludicidade deve se levar em conta a faixa etária da criança, qual história a ser lida e a finalidade, pois todo projeto de leitura deve ser voltado para a educação.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, [...] respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, Vol. I, pág. 23).

Primeiramente quando gostamos de algo nos sentimos bem, satisfeito e temos o maior prazer de expressar esse sentimento para com os outros. Para um contador de história não muda muito, pois ele tem que gostar

do que faz, tem que sentir prazer.

A função do professor é evidente que é de suma importância, pois o ele tem a responsabilidade de orientar, seja teoricamente, metodológica ou técnica, pode-se considerar que, nesse sentido, ele é um agente transformador, tendo em vista que contribui para a transformação dos seus alunos. Para Ruiz (2003, s/p), o profissional da educação precisa ter uma posição muito clara, isto é, primar pela mudança. A autora relata que os papéis dos profissionais de educação necessitam ser repensado.

O professor precisa de uma preparação acadêmica atenta a essas discussões. É importante, participar de grupos de estudos, envolverem-se em pesquisas, para se apropriar da ludicidade na hora de contar história de maneira a incentivar seus alunos a buscarem sempre a conhecer mais.

É preciso que o professor chegue à sala de aula com alguma de experiências e conhecimentos dos alunos e oferecer atividades significativas, favorecendo-as compreensão do que está sendo feito por intermédio do estabelecimento de relações entre escola e o meio social.

As atividades de jogos e brincadeiras escolhidas pelos professores para a história a ser contada, além de oportunizarem diversão e aprendizado como própria função pedagógica, devem considerar, também, o desenvolvimento das pessoas envolvidas. Segundo Almeida, o papel do professor é:

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso. (ALMEIDA, 2003, p.60).

O jogo, atividades lúdicas, brincadeiras, se usados adequadamente, contribuem significativamente na construção e compreensão do conhecimento, é uma atividade essencial no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, é importante que o professor saiba lhe dar com a situação e promover um trabalho de qualidade nesse aspecto.

É importante à criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas e, desta maneira seu desenvolvimento criativo vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca.

É imprescindível que o professor entenda que a criança brinca espontaneamente e independentemente de seu ambiente e contexto. Por isso, quanto maior o número de histórias e brincadeiras infantis inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o desenvolvimento da criança. É preciso entender que a criança tem seu tempo de desenvolvimento e precisa ser respeitado para que os objetivos sejam alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contação de histórias utilizando jogos, recreações são ferramentas eficientes para que a criança entenda melhor os conceitos e disciplinas de uma maneira lúdica e uma boa aprendizagem para um raciocínio lógico, desta maneira aprenderão a trabalhar em equipe de maneira estruturada, essa criança se tornará um cidadão sem pressão para competir, sua capacidade de se expressar será melhor, pois conseguirá trabalhar coletivamente.

Com o auxilio dos jogos e brincadeira recreativa, a história será mais atraente e a criança terá capacidade não só de resolver problemas, mas de resolver as adversidades que possa enfrentar. Através desses recursos como jogos e brincadeiras, a criança vai dar vasão à fantasia, ao imaginário, desde modo o desenvolvimento emocional e lógico estará sempre presente nas atividades lúdicas.

Certamente utilizando as brincadeiras na contação de histórias contribuem para a construção da inteligência, e é responsabilidade do professor essa interação, respeitando cada momento do aluno para seu desenvolvimento intelectual, de uma maneira lúdica assim a aula se torna mais agradável e dinâmica. Dessa maneira a criança se saberá exercer sua iniciativa, responsabilidade e trabalhar coletivamente.

Devem-se levar em consideração as habilidades motoras, sensoriais e de raciocínio, a utilização dos jogos e brincadeiras recreativas para aumentar a atenção e a aprendizagem das crianças. Contribuindo para diminuir a insegurança, aumentar a autoestima e a autonomia.

Nesse artigo, destaca-se fundamental o uso dos jogos e recreações para introduzir conteúdos de contação de histórias com sucesso, não abstendo que não são todas as histórias que poderão ser usados de forma lúdica. O professor precisa te ater as faixas etárias do aluno, os espaços físicos utilizados na hora da atividade, os materiais a serem apresentados, para que haja um desenvolvimento pedagógico de forma plena.

O professor não deve se esquecer de deixar o aluno à vontade para exercer a atividade lúdica, observando e orientando para que o aluno não se perca na atividade e não a torne monótona e cansativa, sem um direcionamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

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

CORREIA, Marcos Miranda. Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na Educação Física. Campinas, SP: Papirus, 2006.

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

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAURICIO, Juliana T. Aprender brincando: O lúdico na aprendizagem. 2008. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=678>.

MOYLES, Janet R.A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor. N. 33, set a dez 2003.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO CULTURA AFRICANA EM FORMA DE ARTE

ELIZANGILA SOUSA DE JESUS

RESUMO

Esse artigo, de base bibliográfica, tem por objetivo analisar os benefícios das ações afirmativas dentro da educação, para elevação da auto estima de crianças e adolescentes dentro da disciplina de artes, em conson ância com a lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura Afro-brasileira.

Assim, espera-se que esse trabalho contribuía para legitimação dessa política, inspirando professores a desenvolverem atividades voltadas a cultura Afro-Brasileira, diminuindo assim o racismo

PALAVRAS-CHAVE: Ação afirmativa; lei 10.639/03; auto estima; cultura Afro- Brasileira.

INTRODUÇÃO

O Brasil é o segundo país em população negra no mundo, mais da metade do povo brasileiro descende de povos africanos, contudo situações racistas ainda acontecem com certa frequência em nossa sociedade, o racismo tem impacto negativo na aprendizagem e no desenvolvimento da auto estima de crianças, adolescentes e adultos negros. Apesar de termos mais da metade de estudantes negros, pretos e pardos, grande parte das escolas ainda valoriza predominantemente um referencial branco e europeu como único modelo de beleza de cultura e de conhecimento, desconsiderando a diversidade cultural e realidade na qual a escola está inserida, isso está expresso muitas vezes em cartazes pregados na parede, nas imagens, historias, atividades desenvolvidas e festas onde a criança negra não se vê representada, Visando uma educação para igualde racial é urgente superar a ideia de proposta pedagógica que não dialoga com a realidade das crianças e nem faz sentido para comunidade escolar.

Ao refletir sobre essas questões , este artigo faz-se relevante, uma vez que procura evidenciar a importância das ações afirmativas para os avanços na aprendizagem e elevação de auto estima de estudantes sendo esses protagonistas de sua própria aprendizagem ao divulgar o lado positivo da cultu ra negra e não apenas questões da escravidão ajudamos na construção e reflexão no estímulo a criticidade que possibilite a criança a pensar sobre essas questões de forma ética, para a quebra de preconceitos promovendo a inclusão social das diversas etnias, para convivência saudável no espaço que estão inseridas.

> ...os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm hoje de assumir culpa pelas desumanidade provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os vêm sendo mantido à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilito. (Brasil, 2004)

A lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, ela estabeleceu à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro- brasileira, bem com a educação étnicos-raciais na educação básica (pública e privada). Fruto da atuação históricas do movimento negro brasileiro, ela foi criada para que todo o Brasil avance no sentido de transformar suas relações sociais em prol da igualdade racial e conheça culturas e histórias ainda pouco abordada em creches, escolas e universidades brasileiras. Histórias essas ainda em grande parte invisíveis, negadas e desvalorizadas pelo currículo abordado em muitas instituições educativas. Currículo que não é "neutro", mas sim construído a partir da perspectiva de determinados grupos sociais. (Indicadores de qualidade na Educação, relações raciais na escola).

DESENVOLVIMENTO

Segundo João do Nascimento, Historiador formado pela Faculdade de Ciências Hu-

manas de Sete Lagoas, Pós-graduado em Docência do Ensino Superior, Pós- graduado em História da Ciência pela UFMG e Pós-graduado em História e Cultura Mineira pela Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo/ MG. Para tentar superar as desigualdades sociais e promover a inclusão social a partir dos anos de 1990 o Brasil tem sido alvo em potencial dos programas de ações afirmativas, que visam corrigir os direitos negados socialmente ao longo da história.

A muito tempo a elite brasileira vem acumulando riquezas e oportunidades enquanto o negro vem sendo excluídos da participação e usufruto de bens, riquezas e oportunidades, essas classes excluídas querem o direito à cidadania, a cultura, educação, trabalho digno e participação das políticas públicas de caráter social. As políticas públicas são correções de desigualdade sociais e formas de efetivação de direitos, portanto defender as ações afirmativas é de fato se posicionar contra o mito da democracia racial. Para isso é preciso ofertar o direito a educação e permanência na escola para crianças e jovens negros, apoiar o programa de cotas raciais para negros e afro descendestes é uma posição radical pois mexe com privilégios de determinados segmentos da sociedade brasileira.

"Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros". (Ministério da Justiça, 1996, GTI População Negra).

Desenvolver atividades que valorizem e respeitem as diferenças devem ser desenvolvidas desde a educação infantil

Preconceito, está no dicionário, é "qualquer opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável, concebido sem exame crítico, conhecimento ou razão". Portanto, é coisa pensada, raciocínio elaborado, restrito aos adultos, certo? Errado. Nem as crianças pequenas estão imunes às múltiplas formas de discriminação.

Acompanhe o que a professora Rita de Cássia Silva Santos vivenciou no Centro Municipal de Educação Infantil Creche Vovô Zezinho, em Salvador. Certo dia, ela trouxe para a sala de aula bonecos com vários tons de pele e fotos com pessoas de características físicas distintas. Uma das crianças, Brenda, na época com 3 anos e meio, apontou a fotografia de uma menina negra e disse que "era feia".

- Por que é feia? perguntou a professora.

- Porque ela é igual a mim, respondeu a garota.

Por essa razão é tão importante trabalhar com ações afirmativas desde a educação infantil, onde as histórias as brincadeiras a música e as danças que fazem parte da cultura do povo negro esteja presente no dia a dia dessas crianças, onde elas possam se reconhecer de maneira positiva e se sentirem orgulhosas de suas origens.

Débora Menezes- 01 de Fevereiro/2007

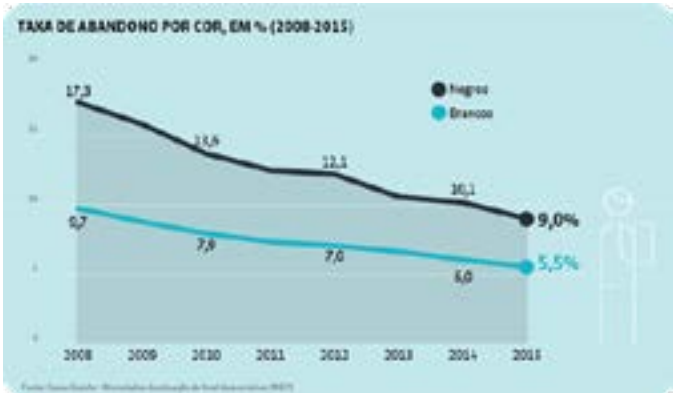
Conselheiros Tutelares devem estar atentos ao recorte étnico-racial

Para evitar a evasão escolar gestores e professores precisam ter um olhar sensível e uma escuta atenta, mantendo um diálogo com as famílias e comunicando o conselho tutelar quando houver faltas constantes e injustificadas, antes que aconteça a evasão escolar, a maioria dos conselheiros tutelares não cumpre com seu papel devido à falta de formação, conhecimento e infraestrutura precária de trabalho que enfrentam.

Para tentar amenizar a evasão escolar

primeiramente temos que deixar de lado os clichês, que somos todos iguais e reconhecer que existem diferenças, a discriminação racial acontece quando muitos professores não apresentam propostas pedagógicas para contrapor essa situação, segundo a pedagoga Lucimar Rosa Dias, especialistas em Educação e relações raciais e membro da Comissão Técnica Nacional da Diversidade para assuntos relacionados a Educação dos Afro-Brasileiros, do ministério da educação. Em seu doutorado Lucimar está investigando com relações raciais estão sendo abordadas em creches brasileiras. Uma das suas conclusões é que o combate à discriminação na sala de aula beneficia todas as crianças. "O acesso ao ambiente que estimula o respeito à diversidade ajuda a formar jovens mais respeitadores, mais educados e mais preocupados com a coletividade"

A discriminação o preconceito e a falta de diálogo com atividades da cultura negra colaboram para evasão escolar No contexto da evasão escolar os mais excluídos da escola são aqueles historicamente excluídos de toda sociedade, jovens negros e pobres, pesquisas demonstram que uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por meninos e meninas brasileiros é a discriminação racial. Ao contabilizar todas as idades, fica nítida a desvantagens dos negros em relação à população branca no acesso, mas, principalmente na permanência da escola.



Os pesquisadores Ricardo Moreira, Marcos Rangel e Fernando Botelho da universidade de São Paulo, identificaram uma diferença significativa entre a nota dada aos alunos na escola e o desempenho alcançado no Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Estudantes negros e pardos, como mesmo desempenho dos brancos na avaliação estadual, receberam, em média, notas menores dos professores nas avaliações internas.



Desde a criação da lei 10/639 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e temática racial vem sendo incorporada ao currículo das escolas, ajudando a combater o preconceito, a discriminação e o seu impacto negativo sobre o aprendizado e bem estar dos alunos, os gestores têm papel fundamental nas mudanças que precisam acontecer para combater as desigualdades educacionais presentes dentro da escola, trazer toda essa discussão a reflexão ao coletiva não só entre estudantes mas também entre comunidade escolar e professores

Na EEB Idefonson Linhares em Florianópolis (SC), o diretor Sérgio Bertoldi decidiu, há três anos, desenvolver ações de combate ao preconceito racial que tornava

o ambiente escolar repleto de conflitos. “O convívio entre os alunos brancos e negros não era saudável. Fizemos um primeiro trabalho com os professores, orientando-os a sair do material didático que trata o negro como escravo e entrar na pedagogia” explica. O segundo passo foi criar um projeto anual, África em Nós, que abre a escola para a comunidade e, unindo alunos, professores e famílias, fomenta a importância da população negra na construção do País, em especial nas artes e cultura brasileiras. “Os casos de racismo praticamente não existem mais há três anos. Naquela época, os alunos negros não queriam frequentar a escola e quando o faziam, estavam revoltados. Hoje eles querem estudar aqui porque se sentem parte dela”, celebra Bertoldi.

As atividades de artes pode ser um poderoso aliado nas ações afirmativas, desenvolvendo e valorizando a mú sica a dança os desenhos as cores africanas no planejamento de conhecer o continente africano, sua história e origens.

Crescemos ouvindo que no Brasil vivemos em harmonia e sem conflitos, o mito da democracia racial faz parecer que no Brasil não existe racismo e que as pessoas não são discriminadas por causa da sua cor e origem racial mas apenas por serem pobres. Existem pesquisas que comprovam a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil essas pesquisas mostram também que quase não se fala da história do povo negro, da luta contra a escravidão dos homens e mulheres negras na ciência na literatura, na música, na dança e na arte na construção da identidade do povo brasileiro, não falar disso principalmente no ambiente escolar também é racismo, e apesar do racismo ser crime inafiançável, ele ocorre todos os dias, não somente na fala, mas também nos gestos, na forma como se acolhe ou não se acolhe a criança negra, na escola o racismo aparece nas atitudes nos apelidos, nas piadas, nos livros didáticos, nos cartazes e em sala de aula onde não se fala sobre o racismo ou finge que ele não existe. Exemplo: Quando alguém é xingado, humilhado com brincadeiras racistas e ninguém faz nada. Grande parte das escolas ainda não enfrenta a questão, mas após a implementação da lei 10.639/2003, algumas escolas já começaram a desenvolver projetos e trabalhar com a cultura Afro-Brasileira para lidar com essas situações e combater o racismo vamos conhecer três caminhos adotados por algumas escolas.

*VALORIZAÇÃO DA CULTURA E DA ESTÉTICA NEGRA NA ESCOLA

Seguindo esse caminho as escolas fazem um trabalho centrado em datas comemorativas como 13 de Maio e 20 de Novembro dia da Consciência Negra, tem também curso de capoeira, Hip Hop, Samba Rock entre outras danças Afro Brasileiras, isso é legal porque a escola valoriza a cultura negra, mas indo apenas por esse caminho existe o risco das atividades culturais acontecerem só de vez em quando e reforçarem estereótipos e não refletirem de fato sobre o racismo.

*INCLUSÃO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A muito tempo educadores e educadoras buscam incluir a questão racial como conteúdo de disciplina em projetos

em sala de aula, principalmente depois da lei 10.639/2003,uma conquista do movimen to negro, por esse caminho podemos mudar nossa visão, conhecendo a história de lutas, resistências e cultura originada da África assim como suas riquezas, se aprofundar na cultura africana utilizando a música, a dança e seus costumes, através de atividades teatrais onde os estudantes possam vivenciar essas histórias e a importância dessa cultura na formação do povo brasileiros, as atividades de arte nesse sentido ajuda no fortalecimento da auto estima e na construção da identidade dos estudantes, ajudando assim na mudança de atitudes e combate ao racismo, além de investir em formação continuada nos profissionais da educação, investimento em materiais didáticos que facilite essas atividades, e envolvimento da comunidade escolar nos projetos e atividades desenvolvidas pela escola, o desafio é não ficar somente no conteúdo mas articular tudo isso trabalho que mexa com a cabeça das pessoas fazendo-as refletir sobre as questões raciais e que de um ponto final na discriminação.

*EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COTIDIANO ESCOLAR

O foco desse caminho está no enfrentamento das diversas formas de preconceito no cotidiano escolar. Buscando o diálogo e atitudes que encarem o silêncio e omissões das pessoas diante de situações de racismo o grande desafio desse caminho é envolver negros e não negros em luta contra o racismo dentro e fora da escola e articular tudo isso a outras lutas e discriminações que existem nas escolas, contra os nordestinos, contra relações homo afetivas, pessoas com deficiências entre tantas outras. Cada um desses caminhos tem papel fundamental e juntos tem mais força e pode ser a base para se construir um plano de ação que enfrente o racismo dentro das escolas. Os profissionais da educação podem utilizar qualquer um desses caminhos ou criar seu próprio caminho que ajudem no enfrentamento do racismo, priorizando atividades de artes como parceiros nessa difícil missão, diante de um racismo historicamente construído e enraizado em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou mostrar a importância de ações afirmativas nas escolas dentro da disciplina de arte. A escola como parte integrante da sociedade não está livre do racismo, tanto implícito quanto explicito, os frequentes casos de racismos, injuria racial e preconceito nos leva a refletir sobre ações que possibilitem o pensamento crítico e desenvolvimento de atividades e projetos que ajudem na construção da auto estima e identidade de forma positiva para os estudantes.

Segundo o professor de história da África da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Alexandre Almeida, as três décadas que sucederam a abolição da escravidão é possível observar o que aconteceu com a população ex-escrava da área urbana e rural, a falta de ações públicas para integrar esses trabalhadores à sociedade foram determinantes na história de marginalização que se segue. O historiador defende a tese de que os povos negros foram intencionalmente excluídos da socie-

dade dominada por brancos. “O incentivo às imigrações europeias os projetos de branqueamento” da população, a promoção do racismo como ideologia, a exclusão das populações negras do acesso à terra e o baixo nível de investimento em educação para essas pessoas agiram como fatores que continuaram produzindo e reproduzindo a marginalidade das populações negras no Brasil, argumenta.

Segundo “Marcussi” a abolição só trouxe a liberdade jurídica, socialmente, os ex- escravos e seus descendentes permanecem inferiorizados, segundo, por mais que tenha havido a conquista da liberdade jurídica e relativa mobilidade social ascendente para alguns africanos e seus descendentes, é inegável que eles, com um todo, sempre ocuparam os lugares mais baixos da hierarquia social brasileira, em relação aos portugueses e seus descendentes radicados no Brasil. Afirma o historiador.

Após abolição não teve nenhum tipo de políticas públicas para os negros, que no mesmo momento histórico, imigrantes foram trazidos com in centivos de custeios de viagens e menores tributos e impostos para iniciar seus negócios e projetos.

Para os negros e afrodescendentes foi negado qualquer tipo de ação que os beneficiassem ou mesmos os tornasse homens de direitos. Seu povo, sua cultura, religião, opinião, etc.; foram negados, e ignorados durante gerações e séculos, sendo excluídos e descriminalizados simplesmente por sua cor de pele, cabelo e feição.

Para Paulo Freire amar é um ato de coragem. Foi exatamente o que o Movimento Negro-MN e o Movimento de Mulheres Negras-MMN buscaram por melhores condições de vida, através de muitas lutas e resistência. Conquistando em agosto de 2012 a lei n° 12.711/2012, conhecida como a lei da cota.

Essa foi uma política pública reparadora, por que muitos negros e afrodescendentes até nos dias de hoje, pertence à base da pirâmide social. Devido às desvantagens acumuladas nos diversos aspectos: educacional, psicológico, cultural, trabalhista, estrutural, política e social e ainda os déficits da escola pública, infelizmente proporcionou o acesso, porém a qualidade de ensino ainda uma utopia brasileira não permitindo o ingresso nas Universidades Federais entre negros, afrodescendentes e brancos.

O ingresso no Ensino superior nas Universidades Federais permite acessar a educação de qualidade, e ainda, dá expectativa e novos horizontes aos negros, e pardos e índios. Permiti usufruir ao direito a educação e através dessa, conquiste a sua dignidade humana e inserção no mercado de trabalho.

Assim, os negros e afrodescendentes/pardos que conseguiram ascensão social não serão beneficiados, pois a lei n° 12.711/2012, estabelece regras como estudar no mínimo o ensino médio em escola pública, e possui renda per capita de um salário mínimo e meio. Desmitificando que negros ou pardos ricos serão beneficiados. E ainda, que negros são incapazes de passar no vestibular. Para ingressar nas Universidades precisa fazer a pontuação exigida pelo Enem e Universidades Federais. Apenas os estudantes negros, pardos e índios aptos que alcançaram tal valor irá ser classificados, concorrerão às vagas.

A permanência da lei de cotas será até o alcance dos objetivos de acordo com o censo do IBGE, e enquanto tivermos defasagem no ensino básico existirá a necessidade de cota. Sendo assim, a lei de cotas proporcionou avanços nas diversos setores da sociedade, permitindo o acesso de negros, pardos e índios ao ensino superior. E interromper tal política pública seria um retrocesso social, pois essa é uma ação preventiva, e reparadora para promover mudanças e inverter a situação de desigualdade no país como afirmou o Ministro da Educação, Henrique Paim em 2015 no 1° Simpósio de Avaliação da Lei de Cotas.

O ministro José Henrique Paim declarou que a política afirmativa de cotas na área da educação como uma necessidade para o país, que é por meio da educação que podemos mudar este país, combater a desigualdade educacional e ainda é uma dívida educacional e acrescenta que "Não implica um atendimento diferenciado para quem tem o registro da desigualdade, mas garantir o acesso nas mesmas condições daqueles que não passam por esse processo".

Sendo assim, é dever do Estado proporcionar a equidade para suprir as desigualdades e injustiças sociais por meio de políticas públicas ou ação afirmativas tratando todos como cidadão de direitos, e o exercício da democracia. É de extrema importância que a cultura e a arte sejam valorizadas no ambiente escolar, possibilitando aos negros a construção de sua identidade, diz respeito à consciência cultural, à estética à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e auto afirmação, essa construção de identidade possibilita um posicionamento positivo diante de sua ancestralidade. Trabalhar com a cultura negra principalmente na escola é considerar a cultura do povo negro. Significa compreender com as crianças, adolescentes, adultos, idosos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana e valorizar todas essas vivencias através de atividades e projetos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 7.824, 11 de out. de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 nov. 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm > acesso em 16 de maio de 2018.

BRASIL. Lei 12.711, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 agosto. 2012.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2012/lei/l12711.htm> acesso em 15 de maio de 2018.

BRASIL. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível

em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> acesso em 16 de

maio de 2018.

Indicadores da Qualidade na Educação, Relações Raciais na escola, Parcerias Ação Educativa, Unicef, Seppir, Ministério da Educação

Marçal, José Antônio,A formação de intelectuais negros(as),série Afropensamentos,2012

Oliveira,Nelson da Silva,Vultos Negros na História do Brasil,Guia de direitosdo Brasileiro Afro-descendente, Brasilia2001

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ARTETERAPIA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E CONTOS DE FADAS

FABIANA CRISTINA CIRINO

RESUMO

Sabendo-se que a prática educativa é um fenômeno social e universal necessário à existência de todas as sociedades podemos dizer que a Arteterapia explora recursos criativos da arte (música, teatro, desenho, pintura entre outros), como elementos terapêuticos com poder transformador, auxiliando pessoas a entrarem em contato com o seu universo, com seus sentimentos mais profundos e dar-lhes formas simbólicas através da arte. Assim sendo, a arteterapia possibilita que qualquer indivíduo entre em contato com seu próprio universo interno e com todos aqueles que estão em sua volta. Tratando-se sobre os benefícios que a arte como terapia pode proporcionar Questiona-se como a contação de histórias e os contos de fadas podem influenciar na Arteterapia? Objetivou-se investigar as possibilidades terapêuticas da arteterapia por meio da contação de histórias e dos contos de fadas entre pessoas de diferentes idades, e o quanto ela pode fazer diferença em suas vidas. Pretende-se com atividades artísticas estimular a criatividade e sua expressão por meio dos contos de fadas e contação de histórias. A metodologia desenvolvida foi à pesquisa bibliográfica que segundo Severino (2016) tem como fonte primordial os registros impressos decorrentes de pesquisas anteriores, ou seja, livros, artigos ou teses que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Arteterapia; Contação de Histórias; Contos de Fadas.

1 INTRODUÇÃO

O artigo trata sobre os benefícios que a arte como terapia pode proporcionar, verificando o quanto imprescindível a arteterapia pode ser para a saúde mental e o quanto a arte como elemento terapêutico pode refletir na saúde das pessoas. Desenvolveu-se pela nossa crença de que a arte pode ser regenerativa, podendo ainda afastar medos, inseguranças, aumentar a autoestima, reafirmar valores, resgatar sentimentos e ampliar limites.

Questiona-se como a contação de histórias e os contos de fadas podem influenciar na Arteterapia?

Objetivou-se investigar as possibili-

dades terapêuticas da arteterapia por meio da contação de histórias e dos contos de fadas entre pessoas de diferentes idades, e o quanto ela pode fazer diferença em suas vidas. A terceira idade, por exemplo, é uma etapa natural da existência humana com características próprias, na qual ainda há possibilidades de mudanças e realização pessoal, facilitada pela maior disponibilidade de tempo e liberdade, podendo ser um período interessante de descobertas e renovação da vida.

Pretende-se com atividades artísticas estimular a criatividade e sua expressão por meio dos contos de fadas e contação de histórias. Tal questão nos permite inúmeras reflexões, no entanto, o foco principal deste artigo é a análise de documentos que permitam compreender a genuinidade da contação de histórias na vida das crianças, oferecendo-lhes assim e mais uma ferramenta pedagógica indispensável para seu processo de aprendizado.

A metodologia desenvolvida foi à pesquisa bibliográfica que segundo Severino (2016) tem como fonte primordial os registros impressos decorrentes de pesquisas anteriores, ou seja, livros, artigos ou teses que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores.

A Arteterapia explora recursos criativos da arte (música, teatro, desenho, pintura e etc.), como elementos terapêuticos com poder transformador, auxiliando pessoas a entrarem em contato com o seu universo, com seus sentimentos mais profundos e dar-lhes formas simbólicas por meio da arte. Assim sendo, a arteterapia possibilita que qualquer indivíduo entre em contato com seu próprio universo interno e com todos aqueles que estão em sua volta.

2 A ARTETERAPIA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A arteterapia promoveu-se e se estabeleceu como campo específico do conhecimento em 1940 nos Estados Unidos da América com os trabalhos de Margareth Nauberg conhecida como a mãe da Arteterapia (CIORNAI, 2004).

A Arteterapia é uma prática terapêutica que tem como objetivo conduzir o cliente, individualmente ou em grupo, ao conhecimento de si mesmo. Visa a estimular o crescimento interior, abrir novos horizontes, ampliar a consciência do indivíduo sobre si e sobre sua existência e o desenvolvimento da personalidade (CRUZ, 2017, p. 1).

Conforme Cruz (2017) a Arteterapia é utilizada por pessoas que sofreram doenças, traumas, dificuldades na vida ou que buscam melhorar a autoestima, lidar melhor com sintomas de estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.

A arteterapia é um "processo predominantemente não verbal, por meio das artes plásticas e da dramatização, que acolhe o ser humano com toda sua complexidade e dinamicidade. (...) procura aceitar os diversos aspectos dos pacientes, como os afetivos, culturais, cognitivos, motores, sociais entre outros, tão importantes na saúde mental" (VALLADARES et al 2008 apud COQUEIRO, 2010, p. 2).

A aprendizagem artística envolve, dessa forma, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando funda-

mentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano.

A arteterapia é comumente definida como uma atividade privilegiada de expressão. É esse privilégio, dentre outros, que faz da arteterapia uma disciplina paramédica muito particular. O ser humano, independentemente da idade, busca a felicidade. Ora, se ser feliz depende da boa saúde ela, entretanto, não é suficiente. Com efeito, todos nós conhecemos pessoas com boa saúde e bem estar.

A arte pode ser considerada uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois revelamos o que sentimos e pensamos, quando trabalhamos com ela. A arte pode ser uma reelaboração da realidade, pois cada pessoa vê uma mesma coisa de maneira diferente e reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos. Toda obra de arte é filha do seu tempo, "e muitas vezes, mãe de nossos sentimentos. Cada época de uma civilização cria uma arte que lhe é própria e que jamais se verá renascer" (KANDINSKY, 1990 apud BUORO, 2009, p. 24).

A arte por si só parece ser regenerativa. Liberta o medo. Desenhando, pintando, colando, esculpindo, costurando, tricotando, cozinhando, dançando, atuando, fazendo ou ouvindo música, aumentam-se a autoestima, os valores, os sentimentos, as capacidades, ampliando os limites e a percepção crítica.

A manifestação artística de certos alienados, sob qualquer forma (escultura, desenho, pintura, poesia, etc.) é uma necessidade à sua vida de enclausuramento. Talvez seja este o motivo para que suas ideias alucinatórias, de grandeza, venham a se objetivar mais demoradamente no mundo da realidade material. Dessa forma, nós observamos um fato singular. Os doentes que se entregam a essas cogitações ficam calmos, trabalham com prazer, estilizam suas manifestações de arte com interina satisfação de ânimo. Dir-se-ia que seus pensamentos se perdem num enorme mundo de belezas (TOMMASI, 2005, p. 35).

A contação de histórias, por exemplo, é uma técnica da Arteterapia direcionada, sobretudo, para crianças, pois proporciona descontração, relaxamento e bem-estar físico, emocional, social e intelectual.

O ato de contar uma historia, além de atividades lúdicas, amplia a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, por meio da coerência e da realidade. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas (HAMZE, 2013).

Tal arte compõe papel de suma importância dentro do contexto literário, trabalhando assim o desenvolvimento da criança, por meio de práticas orais, construção do saber reflexivo, estimulando o interesse e a imaginação, que supostamente irá trabalhar seu processo cognitivo, possibilitando a construção de ser um leitor, ouvinte e possibilitando em si, sua própria criação.

A prática de contar história contribui ricamente no desenvolvimento do indivíduo, seja ela intelectual, social, cultural e de descobrimento de seu próprio eu, pois é no mundo imaginário que a criança desperta seu interesse, seja no momento em que está ouvindo ou narrando uma história. Influenciando juntamente com o processo artístico a interação social, o dia-

logar, conhecimentos e gosto pela leitura, assim como o fantasiar, ou seja, fazer parte da história, expor seus sentimentos, medos, angústias, alegria e esperança.

As histórias promovem valores e conceitos onde cada um na sua subjetividade, se descobre juntamente com o mundo real, seja a história ficção, aventura, drama e todos os gêneros já conhecidos, inseridos nos inúmeros livros literários, que dentro de uma sociedade de diversas culturas, crenças, visões políticas, etnias, moralidade, prevê um desenvolvimento revelador e significativo para cada indivíduo.

A comunicação, a vivência, a interpretação e valor que cada obra tem, atinge todo indivíduo, independente de sua idade ou formação social, porque a leitura e a arte de ouvir e contar história, está presente na nossa história, seja ela na formação da cidadania e todos os paradigmas que a sociedade percorre através do tempo, sendo assim, dentro de nosso próprio contexto individual e coletivo.

A história nada mais é do que a formação e a compreensão da cidadania e do próprio conhecimento, o que para sua prática requer o entendimento do seu processo e dos caminhos que ela percorre, seja no mundo imaginário, transportando-se para a realidade e o desenvolvimento social, crítico e cultural.

Existem muitas maneiras de se chegar ao mundo. Existem algumas maneiras de se conhecer o mundo. Mas não há como escapar, o mundo é uma grande historia que se lê diariamente. A história é narrativa que se baseia num tipo de discurso calcado no imaginário de uma cultura. As fábulas, os contos, as lendas são organizados de acordo com o repertório de mitos que a sociedade produz.

Quando estas narrativas são lidas ou contadas por um adulto para uma criança, abre-se uma oportunidade para que estes mitos, tão importantes para construção de uma identidade social e cultural, possam ser apresentados a ela.

As histórias recreiam, distraem, descarregam as tensões, aliviam sobrecargas emocionais e auxiliam, muitas vezes, a resolver conflitos emocionais próprios, elas funcionam como antídoto, na solução dos problemas infantis. Como um fator de equilíbrio emocional.

Percebe-se, então, quanto é importante que o Pedagogo Hospitalar esteja atento às reações infantis, perante as historias contadas, podendo ser de grande ajuda para compreensão da realidade de cada uma das crianças.

O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte da satisfação de necessidades básicas das crianças (COELHO, 2009).

A importância de contar histórias vai muito além da recreação. Por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário.

Além disso, as historias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação, o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais (toda historia tem principio,

meio e fim).

Os enredos geralmente são organizados de forma que um conteúdo moral possa ser inferido das ações dos personagens e isso colabora para a construção da ética e da cidadania em nossas crianças.

É claro que sempre houve quem contasse histórias! As Amas, os professores, sempre contaram histórias! As avós sempre estiveram aí para provar que muito do encantamento da infância está ligado às sessões espontâneas de narração de histórias, bem ao pé do ouvido e nas noites de maior intimidade e revelações.

Mas o contador, informal e tradicional, levantou o corpo, pôs-se de pé foi para o centro da audiência e começou a usar o corpo inteiro para contar; modulou a sua voz para criar toda espécie de clima necessário à melhor recepção da história; passou a preocupar-se com a sua dicção e linguagem; aprenderam a surgir com os gestos os elementos constituintes da ação, da construção de personagens e cenários; exercitou o controle de emoções e a sua necessária dosagem; entregou-se a platéias mais numerosas que a familiar ou a da sala de aula.

2.1 A DEMOCRACIA A LEITURA E SEU REAL SENTIDO

A leitura é o centro das preocupações tanto da escola e dos pais quanto da formação de adultos e da política cultural. Os avanços são numerosos e surgem soluções para permitir uma significativa melhora nos resultados observados. A reflexão pedagógica está se desenvolvendo em torno de três conquistas, que ainda devem ser aprofundadas, e não podem ser deixadas de lado, sendo elas a pesquisa, a experimentação e a prática.

A separação entre os alfabetizados e leitores está sendo inquirida hoje, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, pois este não foi diretamente o seu projeto.

Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização.

Perrenoud (2010) faz uma análise bastante consistente do real sentido da aprendizagem e de como vemos o fracasso da escola nos últimos anos, utiliza denominados conceitos que fazem parte do repertório teórico interacionista, especificamente das propostas construtivistas de desenvolvimento, além de evidenciar algumas possibilidades de mudança pedagógica. Analisa pesquisas e perspectivas de ensino e aprendizagem inadequados e também apresenta propostas de intervenção escolar que objetivem uma excelência.

A escola, com seus programas e currículos, traduz uma vontade política e escolhas culturais. Isso quer dizer que as pessoas com mais acesso às formas de excelência que a escola valoriza ler, escrever, contar, dominar línguas estrangeiras e certas disciplinas técnicas ou científicas acaba tendo mais chance de conseguir melhores

oportunidades de trabalho ou nível social. Além disso, o rótulo de fracasso ou sucesso se instala a partir das avaliações. Apesar da autonomia para mudar, a escola repete o modelo das hierarquias de excelência, e essa marca de fracasso, para aqueles que não correspondem aos níveis esperados, é indelével.

O fracasso escolar não é a simples tradução lógica de desigualdades tão reais quanto naturais. Não se pode pura e simplesmente compará-lo a uma falta de cultura, de conhecimentos ou de competências (PERRENOUD, 2010, p. 22).

Esta falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação. Contudo, identificar estas questões não basta para fazê-las desaparecer (FREIRE, 2011).

O que a escola faz diante das diferenças; segundo duas explicações apontadas por Perrenoud (2010), uma voltada para a teoria das aptidões, outra, voltada para os tratamentos das diferenças, visam aos processos conhecidos como reprovação, apoio pedagógico, atendimento médico-psicológico, etc., que são os recursos utilizados para situações de não-aprendizado.

Perrenoud (2010), contudo, não aprofunda essa discussão. O que ele justifica é que, independentemente da distância induzida pela instituição, o relacionamento com o professor, por si só, pode caracterizar este fator, descrito nas instâncias que segue.

A relação com o saber à maneira pessoal como um professor concebe a cultura escolar e sua própria relação com o saber modula as distâncias entre os alunos e a escola.

Ele pode rejeitar os alunos que não compartilham o mesmo saber que ele, ou ainda, sentir-se agredido ou menosprezado, se não percebe interesse nos mesmos temas, apesar de saber que existem assuntos que o entediam tanto quanto aos seus alunos, mas mesmo assim, incomoda-se. É necessário um imenso autodomínio para não cair em represálias.

O importante é que o uso destas autonomias não contribua de forma sistemática para favorecer os já favorecidos e discriminar os discriminados. Quem sabe assim talvez, teremos os últimos anos de fracasso escolar.

Conforme (Brandão e Micheletti, 2002, p. 17):

O ato de ler é um processo abrangente e complexo. É um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem. A sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra (apud BURANELLO, 2009, p. 14).

Nesse sentido, conforme Brandão e Micheletti (2002 apud BURANELLO, 2009) a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o que faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real ou virtual. Se um texto é marcado por sua incomplenitude e só se completa no ato da leitura; se o leitor é aquele que vai fazer funcionar o texto, na medida em que o opera por meio da leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

Ao contrário, para essa concepção de leitura o leitor é um elemento ativo no processo. Um texto bem formado, conforme Brandão e Micheletti (2002 apud BURANELLO, 2009, p. 14) trazem em seu bojo, desde um momento inicial de sua concepção e produção, uma preocupação com o seu destinatário.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS E DOS CONTOS DE FADAS NA ARTETERAPIA EM HOSPITAIS

Inventar uma história é fato natural e espontâneo na criança, criá-la é uma forma muito completa de expressar sentimentos e ideias, é preciso, porém toda uma atitude positiva e criativa por parte do contador, de forma a ampliar esse poder de imaginação infantil. O principal nesta arte é saber despertar emoções, pois as forças da fantasia, sonho, magia, mistério e da intuição ainda atraem espontaneamente as crianças.

Acredita-se que o contar histórias em ambientes hospitalares, seja extremamente necessário, pois mexe com o imaginário sendo uma influência muito benéfica principalmente nesse momento de fragilidade, porque por meio da assimilação dos conteúdos da história existe uma fusão entre o real e o imaginário, isto porque o ouvinte se identifica com os personagens e "vive" o drama que ali é apresentado de uma forma simples, porém impactante, ao mesmo tempo em que distrai apresenta virtudes, defeitos e esperança.

As histórias apresentadas agem no inconsciente, por meio do prazer e emoções, devido ao simbolismo implícito nas tramas e personagens, facilitando à compreensão de valores básicos da conduta humana e de convívio social, mas principalmente facilitando a compreensão do drama que está vivendo.

O russo Levy Vygotsky (1896-1934) e o francês Henri Wallon (1879-1962), trouxeram fortes contribuições para o conhecimento e forma de a criança se modificar, o que para os Pedagogos Hospitalares são grandes cunhos informativos que contribuem para o seu papel docente e social.

A construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Ela se dá graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados por meio da história humana em um contexto social determinado. (VYGOTSKY, 2007 apud RAMOS, 2011, p.127).

Enquanto os animais agem e reagem à natureza de uma forma sensorial instintiva, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens (VYGOTSKY, 2007 apud RAMOS, 2011, p.127).

A construção social da criança, conforme Oliveira (2011) acontece de acordo com o meio em que vive; seus familiares, amigos, vizinhança, igreja, escola, etc.; numa troca entre a criança e o seu meio, um interagindo com o outro onde a criança modifica e é modificada.

Sendo assim cada criança vivencia a sua própria construção social, o que segundo Vygostsky (2007), seria a construção do pensamento e da subjetividade sendo assim um processo cultural, formado na vida social.

Enquanto os animais agem e rea-

gem à natureza de uma forma sensorial instintiva, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens (VYGOTSKY, 2007 apud RAMOS, 2011, p.127).

Sendo assim, a leitura, seja ela do mundo, ou do mundo dentro do ambiente hospitalar, se dá por fatores que resultam em conhecer a sociedade e a si próprio, onde uma roda de conversa, ou o ouvir uma história, nos traz a suma importância do papel evolutivo e reflexivo da criança, por meio de instrumentos e materiais que possam chamar a atenção da criança, ou seja, o uso prático dessas ações, quem ouve uma história, interpreta, reflete, cria e produz a partir do seu próprio conhecimento.

Para Wallon (2007), esse processo de desenvolvimento, também é resultado das variadas condições em que o indivíduo está localizado, seja na história da cultural de seu meio, seja na história decorrente de seu meio familiar.

O Pedagogo Hospitalar e mesmo o arteterapeuta na tentativa de amenizar a dor e as trágicas consequências sociais do período de internação e de tratamento toma para si uma tarefa de reintegrar o paciente, seja ele, criança, jovem ou adolescente ao seu ambiente social, indicá-los novos entendimentos e atitudes no seu processo de construção e novos valores.

O que consequentemente nos mostra a grande importância que a arte de contar histórias representa, o quanto contribui e é real sua construção no processo para a evolução social, cognitiva, interativa e de fundamental e essencial importância para as novas etapas a seguir adiante na busca da aceitação do processo de internação.

A história deve ser nesse momento, passos que soam como música, os convidados para sair da toca, agindo com um antídoto, fortalecendo o emocional e o psicológico, evitando maiores problemas e introjetando esperança, até para que os pacientes tenham forças para dar continuidade as suas vidas e seus estudos.

De maneira serena, a criança precisa descobrir que a emoção é componente indissolúvel da ação humana e que as pessoas, e ela também, vivem momentos de alegria e tristeza, entusiasmo e frustração, amor e ódio. As histórias e as conversas que sobre seus personagens se desenvolve, representa sugestivo caminho para o alcance dessa meta (ANTUNES, 2009).

Entende-se então que por meio dos contos de fadas, a criança amplia o seu pensamento e linguagem.

Os contos de fadas estão envoltos no ambiente necessário para que a criança perceba que não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia. Por isso eles mantêm uma estrutura fixa: parte de um problema que está ligado à realidade vivida pelo personagem algo que causa um desequilíbrio ao clima de tranquilidade com que se iniciou a narrativa (ABRAMOVICH, 2010, p. 121).

Em seguida, o desenvolvimento da história caminha em busca de uma solução, ainda no plano da fantasia, e nesse momento entram em cena elementos mágicos: anões, bruxas, magos, duendes e fadas que ou auxiliam ou atrapalham o desenrolar.

Logo a história segue para o seu desfecho quando acontece à restauração da ordem e se volta ao real. Partindo dessa trajetória os autores vão ao encontro do potencial imaginativo que a criança tem, mas também demonstram que ela não pode ficar indefinidamente no mundo da fantasia.

Por lidar com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje. Os contos de fadas têm uma singularidade que os fazem diferentes das demais histórias e não é o fato de possuir duendes ou fadas atrapalhadas que fazem de "um conto qualquer" um "conto de fadas". Declara que a "a magia não está no fato de haver uma fada já anunciada no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas" (ABRAMOVICH, 2010, p. 121).

Essas ideias ganharam corpo após os estudos de Bruno Betelheim (2016) declarando ser esse tipo de leitura o mais enriquecedor e satisfatório para ensinar sobre os problemas internos dos seres humanos.

Betelheim (2016) demonstra que os contos fazem as pessoas aceitarem suas diferenças intrínsecas e apresentam soluções em qualquer sociedade e em todos os tempos para os conflitos que são inerentes à pessoa humana.

Enfatiza Betelheim (2016) que para a criança aceitar essa diferenciação, que o auxilia, a crescer como pessoa, construindo sua própria identidade, ela precisa encontrar na leitura uma definição para as situações que acontecem no cotidiano, por meio das trocas de papéis que são experimentadas e vividas por ela ao se imaginar no lugar da personagem da história.

Essa também é a ideia de Abramovich (2010, p. 30) ao demonstrar que alguns autores hoje utilizam elementos como estrela, sinos, torres, gatas com óculos, lira no telhado para passear na imaginação dos leitores, com sugestões que devem ser digeridas devagar, dando perspectivas inteligentes ao olhar que se renova através do roteiro criativo e bem feito.

Os contos de fadas falam dos medos que cada pessoa enfrenta na vida, daquilo que realmente a assusta e que é diferente do que causa medo ao seu vizinho. Traduzem os "medos dos silêncios imensos que abafam os gritos" segundo a autora ou então daquele medo que permite procurar a pessoa amada atrás de uma máscara, mesmo tendo sido solicitado que ela nunca fosse retirada, acaba revelando ou provocando, ao não ser o pedido respeitado um momento de horror (ABRAMOVICH, 2010, p. 123).

Nos contos de fadas, acontece uma mistura de fantasia ilógica e de lógica na realidade assim como acontece na vida e na essência familiar. Demonstra que, da mesma forma, também na família há múltiplas maneiras de interação que, estão continuamente ocorrendo, por vezes de forma simultânea. Elas podem ser desencadeadas pela forma como os pais se relacionam, ou pela maneira como tratam seus filhos, e dependem do aspecto de modernização vivido pelos membros da família.

Vygotsky (2011) não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o

sujeito como uma totalidade. Sucinta que os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo. Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se interrelacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo.

Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreende-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico.

A ação artística, no que diz respeito a ela, está ancorada de início sobre a capacidade do ser humano de receber informações do seu exterior por meio dos sentidos. Essas impressões provocam uma estimulação das faculdades mentais como a memória, o imaginário ou a inteligência, o que pode produzir uma reação corporal que pode ser bruta como um grito, ou tapar os olhos para não ver nada ou os ouvidos para não ouvir (FORESTIER, 2011, p. 37).

A Arteterapia é coerente com o seu projeto de construção de uma nova psicologia e expressa a sua luta em fazer avançar o estado de conhecimento de seu tempo.

3 CONCLUSÃO

Quando pensamos em Arte pensamos em algo que, na verdade, não conseguimos definir bem. Temos indicações imprecisas, exemplos duvidosos e um gostar pessoal, uma espécie de identificação, que influencia nossos conceitos e os juízos de valor que expressamos acerca das coisas artísticas e do repertório cultural construído pelo homem desde os primórdios de sua existência.

Definida como uma atividade privilegiada de expressão, a arteterapia faz parte de uma disciplina paramédica, milenar e muito original. Fazendo parte da Pedagogia e da Parapsicologia, podendo assim, portanto, auxiliar em males emocionais, onde liberta depressões advindas de angústia passadas e da ansiedade pela incerteza do futuro.

O ser humano, independentemente da idade, quer ser feliz. Se depender de boa saúde, a felicidade pode ser comprometida. Se entendermos que grande parte das enfermidades surge com o passar dos anos, atingindo principalmente os idosos, a arteterapia pode adquirir enorme importância na existência dessa parcela da população, de maneira a atenuar, ou mesmo até, em alguns casos, sanar essas enfermidades.

Dentro do conceito de arteterapia, englobam-se diversas características que podemos destacar como imensurávelmente proveitosas, no qual as experiências trocadas fortalecem os estímulos que difundem a arte como processo de interação, criatividade, motivação e libertação, uma vez que a arte traduz o consciente e inconsciente de cada indivíduo, tornando-o único, dentro de suas características, experiências e também limitações.

Conclui-se que a arte é uma linguagem que expressa, comunica e atribui sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, cor, luz, sendo, portanto, uma das maneiras mais importantes de se expressar e se comunicar.

As artes devem ser concebidas como uma linguagem que tem características próprias no âmbito prático e reflexivo cuja aprendizagem se dá através dos seguintes aspectos: Fazer artístico, Apreciação e Reflexão.

Acrescenta-se que o contar histórias estimula a imaginação, inteligência, criatividade além de desenvolver o poder criador do pensamento do ouvinte.

Sendo este um trabalho de análise documental, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre o desenvolvimento da arteterapia com a contação de histórias e contos de fadas, mas sim, criar possibilidades de debates propondo experimentos que possam considerar a contação de histórias e a literatura como ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos arteterapeutas e educadores no processo escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2010.

ANTUNES, C. Alfabetização emocional: novas estratégias. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos contos de fadas. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

BUORO, A. B. O Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BURANELLO, E. C. A leitura crítica nas aulas de Língua Inglesa: uma experiência com o gênero leitura em quadrinhos. Maio de 2009. p. 14. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/378-4.pdf? Acesso em 28 fev. 2021.

CIORNAI, S. Percursos em arteterapia: três vertentes pioneiras da arteterapia nos Estados Unidos. In: Margareth N. A arte em terapia. São Paulo: Summus; 2004.

COELHO. B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2009. COQUEIRO, N. F. Arteterapia como dispositivo terapêutico em saúde mental.

Revista Acta paulista de enfermagem. v. 23, n. 6, ISSN 0103-2100, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002010000600022. Acesso em 28 fev. 20021.

CRUZ, N. H. O que é arteterapia e para que serve? Publicado por Fazer Aqui em 28/05/2017. Disponível em: https://www.fazeraqui.com.br/o-que-e-arteterapia-e- para-que-serve/. Acesso em 28 fev. 2021.

FORESTIER, R. Tudo sobre arteterapia. Trad. José Luiz Cazarroto. São Paulo: Ideias e Letras, 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HAMZE, A. O momento mágico de contar histórias. 2013. Disponível em:

http://educador.brasilescola.com/gestao-educacional/o-momento-magico-de-contar- historias.htm. Acesso em 28 fev. 2021.

OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Z. M. (org). Educação infantil: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TOMMASI, S. Arteterapia e loucura: uma viagem simbólica com pacientes psiquiátricos. São Paulo: Vetor, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

FERNANDA APARECIDA GUEDES

RESUMO

Atualmente sabe-se que, desde o nascimento até a morte a arte pode influenciar positivamente na saúde, sendo uma das formas mais simples para se colocar cultura de uma maneira agradável, transformando os conceitos e os padrões do indivíduo, deixando-o aberto para o novo. Contudo, deve-se incluir a escola, como um espaço onde se possa desenvolver as capacidades criativas, estimar as diversidades e proporcionar novos horizontes. Entretanto, para que isso aconteça, deve-se valorizar o papel da arte na educação, assim todos acabam compreendendo a importância para a vida dos seres humanos. Pode-se dizer que tudo o que sabemos sobre algumas civilizações passadas é encontrado inteiramente no registro de arte e artefatos que seu povo deixou para trás. As artes visuais têm sido usadas para capturar e expressar uma ampla gama de valores, crenças e ideias adotadas por pessoas de todo o mundo e de todos os períodos da história. As artes visuais foram usadas para educar, persuadir, comemorar e resolver problemas. Na verdade, diariamente, dependemos das artes visuais para entender o mundo em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Cognição; Escola; Socialização.

INTRODUÇÃO

Em um momento de desafio econômico para o nosso país, muitos distritos escolares foram forçados a tomar decisões difíceis que diminuíram ou eliminaram a educação em artes visuais de nossas escolas. Apesar de um crescente corpo de evidências sugerindo que os estudantes que tiveram instrução nas artes visuais apresentam desempenhos mais elevados em testes padronizados e outras medidas de desempenho educacional do que aqueles que não tiveram tal instrução, os programas de educação artística continuam a ser negligenciados pelas contribuições que fa-

zem. Produzindo a mais alta qualidade de educação que procuramos para todos os nossos filhos.

Atualmente, de acordo com os estudos, desde o nascimento até a morte, a arte pode influenciar positivamente na saúde, como é possível observar no relatório que relata que crianças pequenas com pais que têm o hábito de ler histórias antes de dormir, estas crianças, por sua vez, conseguem descansam muito mais durante a noite e têm uma melhor concentração na sala de aula. Já entre os jovens que convivem em áreas urbanas, a educação baseada na dramaturgia pode auxiliar na tomada de decisões responsáveis e ao mesmo tempo melhorar o bem-estar e com isto, reduzir o nível de exposição à violência. Entretanto, em outra etapa da vida, a música pode amparar a cognição em indivíduos com demência, e até mesmo, observando que no exercício do canto é possível melhorar a atenção, ativar a memória episódica e a também a função executiva (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NEWS, 2020).

Somos continuamente inundados com inúmeras imagens visuais e mensagens na televisão, computadores, dispositivos de comunicação digital e na mídia impressa. A neurociência mostrou que uma porção significativa do cérebro humano é dedicada a entender a estimulação visual e decodificar mensagens visuais que recebemos através do nosso senso de visão. Fazemos isso usando todas as nossas habilidades de pensamento, memória e educação de ordem superior. Em nossa sociedade contemporânea, as artes visuais e a dependência das imagens visuais são essenciais para comunicar e entender as informações de que precisamos para viver nossas vidas. A fim de compreender plenamente a imagem visual e seu significado, é essencial que todas as pessoas recebam uma educação infundida pelas artes. Tal educação permite que as pessoas se tornem cidadãos informados, pensadores críticos.

No entanto, pode-se considerar a arte como uma expressão e como cultura, ou seja, a expressão seria a que capacita o sujeito a entender as ideias através de linguagens e formas diversas. Já, como cultura, rememora o conhecimento da história, o curso de figuras públicas e, por sua vez, a seriedade de cultos e tradições. Contudo, ao vivenciar a expressão é possível adquirir conhecimento acerca do país e do mundo; ressaltando que como tradição em culturas antigas quando qualquer povo era conquistado, primordialmente o conquistador destruía todo o referencial cultural, para que o indivíduo sem expressão fosse facilmente dominado. Sendo assim, a arte é uma ferramenta na construção do pensamento, imaginação, percepção e da sensibilidade (HOJE EM DIA, 2020).

A arte é a área do conhecimento que abrange o desenvolvimento e a prática da linguagem visual. Além de oferecer oportunidade de auto expressão, as artes visuais são consideradas um importante meio para o desenvolvimento social; nas aulas de artes que ocorrem importantes possibilidades de interações sociais e trocas de experiências. A arte visual está relacionada com a beleza estética e com a criatividade do ser humano, capaz de criar manifestações ou obras agradáveis aos olhos.

Educação de artes nas escolas nem sempre foi valorizada e muito menos tratada como disciplina no país. Constituindo

parte da história da humanidade, especificamente intelecto humano, estudiosos; intelectuais; pesquisadores; artistas; professores têm buscado cada vez mais potencializar essa discussão em suas áreas de atuação profissional, o que cada vez mais fortalece a corrente de defensores do ensino da arte para além dos muros escolares.

A escola pública sempre defendeu a causa da educação em artes visuais. Algumas associações profissionais de educadores de arte, tem trabalhado ativamente para garantir que a educação em artes visuais de qualidade seja oferecida em todas as escolas e para todos os alunos. De fato, avançar na educação em artes visuais para realizar o potencial humano e promover o entendimento global. Esta missão é apoiada por uma visão de educação artística na qual há igualdade e acesso para estudantes de todas as idades. Programação de ensino de arte, a fim de beneficiar de uma aprendizagem abrangente, equilibrada e sequencial nas artes visuais, que é conduzida e ensinada por professores qualificados em educação.

Conforme explica Vygotsky (1999), o resultado da arte é altamente compreensível e suas considerações já são versadas tantos pelos psicólogos quanto por todos que conhecem o comportamento humano e a influência mútua com o seu corpo, ou seja, aos que aceitam mudar, apreciar de fato a arte, começam a ter uma melhor noção de si e do mundo a sua volta integrando com a sociedade na qual vive e além disto tudo, a arte amplia a percepção e qualidade da personalidade, consegue enriquece-la com novas possibilidades, predispor para uma reação concluída ao fenômeno, tendo assim, um comportamento que tem por natureza um sentido educativo (VYGOTSKY, 1999).

Apesar disto, é de grande importância de uma educação voltada para o fazer artístico, ponderando o mundo da visualidade atual e as várias facetas da arte e, desse modo, proporcionando o aumento e enriquecimento das bagagens sensoriais e cognitivas, penetrando nos modos de ver, notar, divulgar e noticiar por meio de imagens, sons, percepções e movimentos corporais, e além disso, grande parte das pessoas tem o primeiro contato com a arte na escola, nas aulas de arte, e o eu pode- se esperar é que os alunos durante essas aulas, vivam profundamente o procedimento artístico, concomitantemente, espera-se que aprendam sobre os artistas e obras de arte de diversas épocas, enriquecendo, seus conhecimentos (PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

O BRASIL E SEU DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Canto indaga uma questão que se torna muito pertinente em nosso discurso sobre quando o homem tornou-se um ser criativo? (CANTO, 2014). Na história da humanidade muitos pesquisadores traz essa questão e tenta construir os processos da arte de acordo com cada época, cada cultura. Platão inicia seu discurso acoplando a crença de que a inteligência humana era orientada por uma inspiração divina, "... Platão afirmava que, no momento da criação, o artista perdia o controle de si mesmo, passando a um domínio de um poder superior" (CANTO, 2014. p. 772).

O ser humano desde a antiguidade

buscava se expressar por meio da arte. Sendo um ser criativo inato buscou se aperfeiçoar de acordo com as mudanças culturais, políticas, sociais e psicológicas "o que permite fazer ligações com a natureza e com o mundo, pois é dessa forma que expressa o mais profundo de seu ser" (CANTO, 2014). Sendo a arte um meio pelo qual o homem em sua plena essência pode criar, compreender, expressar, dar sentido à vida e ao mundo, pode também encontrar no mesmo equilíbrio pra vida. Os primórdios manifestavam sua língua em forma de desenho, forma esta de se comunicar, conectando-se consegue e com os outros, pintado em cavernas, rochas para garantir a sobrevivência de sua espécie. Esses registros até os dias atuais são matérias de estudos e pesquisas.

Muitos fatos históricos ainda hoje são evidentes e reconhecidos por meio de textos não linguísticos, compostos principalmente por imagens e objetos que revelam, na sua forma e nos seus conteúdos, os modos de vida e as concepções de mundo de seu tempo (SOUSA, 2005 apud CANTO, 2014).

A criatividade é sempre produto da 'abstração reflexiva' e jamais da abstração empírica, pois, enquanto esta última se limita a captar de objetos, pessoas ou conceitos a compreensão passiva da realidade, a abstração reflexiva 'consiste em destacar, das ações ou operações, novos aspectos para deles fazer elementos de uma construção nova, conferindo-lhes uma outra organização (PIAGET, apud CANTO, 2014, p.773).

É importante ressaltar que até a década de 70 no Brasil a concepção de artes era outra quando comparada aos dias atuais. O ensino de filosofia e história foi eliminado do currículo das universidades, e a artes estava mais voltada ao ensino de desenho geométrico, logo seria a matéria mais próxima ao conteúdo de relações humanas e trabalho criativo.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada "atividade educativa" e não disciplina. |O ensino de arte tornou-se obrigatório nas escolas primárias e secundárias no Brasil, fruto de conquista política e ideológica.

A Lei Federal n° 5692 denominada Diretrizes e Bases da Educação, que estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalização aos alunos da 7ª série, no qual as escolas secundárias eram profissionalizantes, sendo uma forma de profissionalizar mão de obra barata, para servirem às companhias multinacionais, que possuem um grande poder econômico no Brasil, durante o período de 1964-1983, período esse da ditadura militar.

Diante desse fato histórico a respeito do ensino de artes no país podemos observar como foram construídas a concepção de ensino e o valor que o poder público tratava a formação dos alunos. Até os primeiros anos da década de 1970 seu ensino não estava previsto na grade curricular das universidades, o que incitou muitos interessados a estudar e buscar conhecimento por outras vertentes uma das formas mais conhecida foi por meio das Escolinhas e anos a frente não foi reconhecida como instituição formal para os alunos ali formados pudessem lecionar.

A intenção do curso de Licenciatura em Educação Artística era de preparar o professor durante dois anos para ensinar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, simultaneamente, da 1° à 8° série e em alguns casos até o 2° grau.

Para Barbosa (1989), era inviável formar em apenas dois anos um professor que necessite de tantas habilidades. "É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas" (BARBOSA, 1989).

DIFICULDADES NO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

As atividades podem ser realizadas por meio de desenhos, a partir do que foi observado; observação de corpos em movimento pesquisados em revistas, em vídeos, em fotos; representação figurativa por meio do desenho das apreensões perceptivas do corpo; montagem de painéis que contenham ampliações dos desenhos de figuras humanas elaborados pelas crianças do grupo (FERREIRA, 2001, p. 32).

A organização dos espaços, dentro das escolas, também é fundamental, do ponto de vista artístico, a arrumação da sala, a quantidade e a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico.

Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (Horn, 2004, p. 28)

Para Ferreira (2001), estas são sequências que podem fornecer desafios com diferentes graus de complexidade, auxiliando os alunos de diversas faixas etárias a resolverem problemas, a partir de diferentes proposições.

Para Bello (2003, p.2) "a arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só pode ser compreendida dentro do contexto e dos interesses de suas culturas de origem e apreciação".

Essas sequências podem ser bem representadas através de: jogos de percepção e observação do seu corpo e do corpo de seus colegas, desenhar a partir de uma interferência colocada previamente no papel, que pode ser um desenho ou uma colagem de uma parte do corpo humano; observações de figuras humanas, nas imagens da arte.

O termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN, 2007, p.35).

Assim, ao refletirmos sobre o espaço físico que compõem as escolas, Rinaldi (2002) diz que:

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (RINALDI, 2002, p. 77).

Por outro lado, na tentativa de ressignificar esta prática Galardini e Giovannini (2002) defende a ideia de que os espaços escolares são grandes parceiros no processo de ensino e aprendizagem, ao afirmarem que:

A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem- estar (GALARDINI e GIOVANNINI, 2002, p. 118).

E, afirma Zabalza (1998):

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Para Duarte Júnior (1998, p.111): "O ponto fundamental da arte para crianças, é que ela constitui muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído e ela têm importância na medida em que constitui uma ação significativa.".

Os educandos necessitam, de forma igualitária, permitir o rearranjo do mobiliário de acordo com as atividades propostas. Faz parte do processo criativo, uma certa desordem no local de trabalho causada, pela variedade de materiais utilizados. A arrumação do espaço ao término das atividades deve envolver a participação de todos os envolvidos nas dinâmicas. O espaço deve possibilitar também a exposição dos trabalhos e sua permanência nesse local, pelo tempo que for necessário (FERREIRA, 2001, p. 20).

Como afirma Freire (1996): É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p.43-44).

Para Richter (2003, p. 51): O grande desafio do ensino da arte, atualmente é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do quais as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida. (Richter, 2003, p. 51).

Mas, deve-se esclarecer esse conceito, mediante bom senso, diante, construin-

do respeito educacional, sobre o docente em artes, iniciando como afirma BUORO (2001, p. 70):

É necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois, só assim terá entusiasmo para ensinar a transmitir aos seus alunos a vontade de aprender. Desse modo, com um novo olhar para a arte educação no Brasil, promoveram-se cursos com habilitações curtas – demonstrando que as faculdades não estavam aptas a capacitarem profissionais para a área - e os professores deveriam buscar seus conteúdos em livros didáticos e documentos, tornando a docência nessa área difícil (BUORO, 2001, p. 70).

Ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência (BRASIL, 1997, p. 15).

Transmitir conceitos de arte exige, portanto, um profissional apto à função, porque, como afirma cabe ao professor de arte, ao ensinar conceitos e princípios, criar múltiplas oportunidades de interação dos estudantes com esses conteúdos, variando as formas de apresentá-los, utilizando meios discursivos, narrativas, imagens, meios elétricos e eletrônicos, textos ao contrário de oportunizar apenas a livre expressão ou fazer artístico descontextualizado:

Assim era a imagem do docente em artes, a partir daí as ideias sobre os princípios para o ensino da arte começaram a se transformar, e os arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística" (BRASIL, 1997, p. 16).

O professor de artes deve ser um mediador de oportunidades, cujos caminhos levem os alunos aos melhores conceitos sobre a disciplina de artes e segundo Brasil (1997):

Essas novas ideias apontavam para o objetivo de determinar e apoiar as especificidades da arte para a educação do ser humano Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias. (BRASIL, 1997, p. 19).

Segundo Nóvoa (1995):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que provocam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p.27).

Nesse sentido, quanto à relação das linguagens, produção e criação; vale lembrar que, a criação na sala de aula, parte de diferentes demandas, articuladas na confluência de saberes: dos alunos, dos professores, da sociedade, da tradição, Diante das afirmações nos dispositivos legais, Brasil (1997):

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz". É o professor quem instiga o educando ao processo criativo e o encaminha para uma observação estética do cotidiano, possibilitando crescimento e compreensão perante a um mundo abarrotado de signos e significados. Portanto, "o aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas" (BRASIL, 1997, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que a repressão se constrói, a arte passa a ser considerada como tempo livre para o bom comportamento ou como terapia e como a facilidade e a despreocupação das artes devem trazer alegria e uma sensação de calma, ela é usada para destruir a monotonia de um dia de escola regular, colocar um elo na implacabilidade da aritmética e da leitura.

"No processo de educação realizam-se, ainda, dois movimentos: um primeiro, em que é feita a mediação entre o social, a prática construída e o indivíduo, no qual se forma a base dos pensamentos individual e coletivo e é quem possibilita a continuidade do processo histórico da cultura; e em segundo, que se caracteriza pela mediação que a palavra e a imagem fazem entre o pensamento individual e o social e pela possibilidade que cada um tem de ser sujeito, de reelaborar produzindo o novo, revelando como a educação se envolve na tensão entre o individual e o social" (MELO; TOSTA, 2008, p. 55).

A arte deve ser vista como meio de terapia, nunca algo feito para causar estresse e dificuldade implacáveis. Se um aluno se torna menos tenso e sobrecarregado com o estresse em seus ambientes de aprendizado, então ele aumenta suas notas em outras aulas, como matemática, inglês ou ciências. Para dar suavizar o ambiente pesado dos estudos, colocar arte na parede tende a proporcionar um ambiente calmo que produz uma sensação de paz e serenidade.

"A passagem da produção de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e em parte voluntários. A semelhança fortuita entre o traçado e o objecto a que a criança dá o nome é das mais rudimentares, e a criança, ao mesmo tempo que percebe isso, reconhece sua imperfeição" (LUQUET, 1969, p. 141).

Atividades relacionadas a artes são importantes para muito mais do que apenas manter aluno ocupado ou relaxado estimulando seu senso crítico. Eles provaram aumentar a autoimagem de uma criança, confiança e orgulho que vem da arte na educação é verdadeiramente incrível e cada criança deve ser capaz de experimentar isso.

A educação artística, visual e performática é considerada temas centrais, conforme comprovado por muitos testes para o trabalho. Por meio dessas exigências, as escolas obtêm fundos para programar assuntos e itens suplementares, como livros

e calculadoras, para que os alunos precisem ser bem- sucedidos. As escolas também podem obter fundos participando de testes padronizados nacionais e regionais; no entanto, esses testes apenas testam os estudantes quanto à sua capacidade de desempenho elevado em matérias como matemática, alfabetização e ciências. Os cursos de arte auxiliam a capacidade do aluno de apresentar um alto desempenho nesses assuntos, pois desafiam o cérebro do aluno.

Dado o exposto, concluo esse artigo ressaltando a importância das artes visuais na educação, sendo alicerce de uma sociedade criativa e autonoma.

REFERÊNCIAS

ALBINATI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANAL DO ENSINO. Arte na Educação. Acesso em: 22 Jan. 2020. Disponível em: Https:// canaldoensino.com.br/blog/ artes-na-educacao-aimportancia-de-ensinar-artes-na-escola. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HORN, M. da G. de S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NAÇÕES UNIDAS. Artistas transformam a poluição do ar em arte. Acesso em: 20 Jan. 2020. Disponível em: https://nacoesunidas.org/artistastransformam-a-poluicao-do-ar-em-arte.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Coord. António Nóvoa, 2ª ed. 1995. , Antonio. Professor se forma na escola. Nova Escola, edição 142. São Paulo. Editora Abril, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NEWS. Estudo da OMS mostra que a arte pode fazer bem à saúde. Acesso em: 25 Jan. 2020. Disponível em: Onu News https:// news.un.org/pt/ story/2019/11/1694131.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. A arte e sua influência na sociedade e na cultura. Acesso em 15 Jan. 2021. Disponível em: https:// www. portaleducacao.com.br/conteudo/ artigos/ psicologia/a-arte-e-sua- influencia--na-sociedade-ena-cultura/10635.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; REIS, Elaine de Cássia Gonçalves dos. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 35, n. 4, p. 375-388, Dez. 2018.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes. 1999, p. 325.

PSICOMOTRICIDADE, SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCISCA MARIA DA SILVA

RESUMO

Este trabalho é de natureza bibliográfica, estuda qual é a importância da psicomotricidade na Educação Infantil. Também monstra o valor do movimento para o desenvolvimento da criança com dificuldades de aprendizagem e como melhorar e ajudar no processo de alfabetização de crianças que frequentam a escola infantil. Apresenta como funciona a Educação Psicomotora e Reeducação Psicomotora quando se trata de melhorar o rendimento escolar e infantil. Trata-se especificamente do desenvolvimento psicomotor em crianças de 0 a 5 anos. Para isso, foram utilizados livros e artigos científicos com temas sobre a psicomotricidade, psicologia, educação física e pedagogia, com a finalidade de embasar cientificamente o tema proposto. Alguns elementos serão analisados, como a fundamentação teórica da psicomotricidade para criança na Educação Infantil; a definição da psicomotricidade; como é o desenvolvimento da criança na fase de zero a cinco anos; quais as contribuições da psicomotricidade nas escolas de Educação Infantil, qual é o papel da escola quando se trata da psicomotricidade e também porque muitas vezes não se tem sucesso escolar devido às perturbações psicomotoras.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Escola. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O corpo é como um ponto de referência para os humanos para conhecer e interagir com o mundo. Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade, Psicomotricidade significa a integração de todas as funções psíquicas e motoras, em virtude da maturidade do sistema nervoso. Ou seja, a Psicomotricidade pode ser definida como a ciência que estuda o homem através do movimento, relacionando também suas ações com o mundo interior e exterior. Trata-se da capacidade do ser humano em determinar e executar mentalmente seus movimentos corporais. O conceito também está relacionado ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. As atividades de Psicomotricidade na Educação Infantil, por exemplo, contribuem satisfatoriamente para o desenvolvimento cognitivo da criança.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394) art. 29 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No entanto, para que haja sucesso no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, citada anteriormente, para o desenvolvimento integral da criança é preciso que tenhamos profissionais capazes e conscientes da importância da psicomotricidade, considerando-a como a

ciência que envolve toda a ação realizada pelo indivíduo.

Ainda, segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade, a mesma pode ser definida "como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistémicas entre o psiquismo e a motricidade. Já numa visão holística do ser humano, a psicomotricidade encara de forma integrada as funções cognitivas, sócio-emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial. A psicomotricidade possui as linhas de atuação educativa, reeducativa, terapêutica, relacional, aquática e ramain". Na infância a criança mais absorve conhecimento, entende seu lugar no mundo e aprende o que é viver em sociedade. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e é difícil manter a atenção dos pequenos. Passamos por diversas etapas, ao longo da infância, que caracterizam nosso processo de aprendizagem como seres humanos. Até os 2 anos, vivenciamos o período sensório-motor. Nessa etapa, aprendemos a andar, morder e desenvolver diversas habilidades de função motora, conhecendo o mundo através da visão, do tato e do paladar. A partir dos 2 até os 7 anos, começamos a fazer associações, compreender significados, desenvolver habilidades linguísticas e entender noções básicas de socialização, daí aprendemos a falar e expressar nossas vontades. Por isso, o professor precisa conhecer bem todo o processo da infância, compreender o desenvolvimento infantil, e é fundamental que cada educador saiba que cada aluno tem um estágio de evolução que difere do outro. A citação de Benjamin Franklin, nos ajuda a refletir bastante interessante sobre a complexidade do processo de aprendizagem e, acima de tudo,

da educação:

"Diga-me e eu esquecerei. Ensina-me, e eu poderei lembrar. Envolva-me e eu aprenderei".

PSICOMOTRICIDADE: SUAS MUITAS FORMAS DE TRABALHAR

Muitos autores como Wallon, Calsa, Piaget, Ajuriaguerra, Dupré, estudaram e comprovaram a relação entre movimento e aprendizagem. Segundo a Scielo Brasil: A primeira função do movimento, apontada por Wallon em sua psicogenética no estágio tônico-emocional é a de promotora do vínculo social. O autor vê na agitação e choro do bebê um recurso que mobiliza o adulto emocionalmente a fim de que as necessidades da criança sejam seguramente atendidas. Este é um mecanismo bem primitivo do neonato, que dada à imperícia inicial de sua motricidade, apela ao outro para garantir o elo e os cuidados necessários à sua sobrevivência. É no contato mãe-bebê que se instala o diálogo tônico-corporal. Brétas (2000, p. 37) esclarece o sentido desta; diálogo, visto que a criança se comunica, tônico, porque é uma comunicação estabelecida a partir do tônus muscular, e não verbal e emocional, dada a emoção como base estruturante.

A psicomotricidade, para Calsa (2007), avalia a criança em como adquirir o conhecimento do mundo que a cerca. Entretanto, no começo dos estudos sobre psicomotricidade eram tratada como uma patologia. A partir daí, Wallon, Piaget e Ajuriaguerra se propuseram a aprofundar esses estudos mais voltados para o tema do

desenvolvimento. Wallon realizou estudos com a relação psicomotora, afeto e emoção. Piaget se aprofundou com a relação evolutiva da psicomotricidade com a inteligência e Ajuriaguerra consolidou as bases da evolução psicomotora, sua atenção foi para o corpo e sua relação com o meio, ou seja, na evolução da criança e a conscientização do seu corpo.

Os elementos psicomotores que definem e relacionam-se com a Psicomotricidade na Educação Infantil são muitos. No entanto, trataremos brevemente, 8 dos mais utilizados no cenário brasileiro:

1. Esquema corporal: um conhecimento pré-consciente do ser humano sobre o seu próprio corpo;

2. Imagem corporal: é a imagem inconsciente que o indivíduo faz sobre o seu corpo. Esta imagem é construída a partir do momento em que o corpo começa a ser desejado, bem como pelos traços maternos e paternos;

3. Tônus: é chamada de tônus a tensão fisiológica dos músculos responsáveis pelo equilibro estático, dinâmico, postura e coordenação, estando o corpo parado ou em movimento;

4. Coordenação global ou motricidade ampla: a presença de diversos músculos na execução de movimentos voluntários e complexos;

5. Motricidade fina: permite que sejam realizados movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades.

6. Organização espaço-temporal: a capacidade de se orientar e realizar movimentos de forma adequada dentro do espaço e tempo disponíveis. Para seguir essa organização é preciso ter noções de perto, longe, em cima, embaixo, dentro, fora, ao lado de, antes, depois;

7. Ritmo: relacionado diretamente à organização espacial;

8. Lateralidade: é definida pelo uso dos dois lados do corpo em movimentos do dia a dia. Habilidades em um determinado lado do corpo, como os destros e canhotos.

A psicomotricidade é muito importante para o processo de alfabetização, em especial à medida que o aluno começa a perceber a realidade corporal. O conhecimento do corpo serve como base para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem escolar. Além disso, mostram que algumas dificuldades na escrita em diferentes faixas etárias podem ser prevenidas por meio de atividades motoras.

Segundo Le Boulch apud Oliveira (1992), a Psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos. Poucos anos depois, Le Boulch apud Oliveira (1997), ainda afirma:

A educação psicomotora deve ser considerada de base na educação infantil.

Ela condiciona os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de gestos e movimentos. (p.35)

A vida moderna tem contribuído ainda mais para que as crianças cheguem à escola com déficits motores. As crianças raramente brincam nas áreas livres, as oportunidades de subir em árvores estão ficando cada vez mais escassas, com a urbanização e a violência. Então, o resultado é que quando as crianças chegam á escola, percebemos a enorme necessidade física que elas têm de correr, conversar e brincar.

Enquanto brincam, as crianças aprendem na prática como se relacionar com o mundo e o espaço nos quais estão inseridas, isso é uma questão que está muito além do brincar. A criança conquista o seu próprio ideal de percepção, entendendo, de fato, suas possibilidades e limitações ao longo do processo de aprendizagem. Dessa forma, passa a desenvolver habilidades motoras que a permita conhecer seu próprio corpo, bem como movimentar-se de forma livre, madura e segura. A comunicação com as demais crianças se torna mais clara e precisa.

Percebe-se também o desenvolvimento dos movimentos rítmicos com a ajuda de instrumentos que envolvam jogos em movimento e danças específicas. Esses movimentos, por sua vez, desenvolvem e amadurecem as habilidades motoras finas que facilitem a aprendizagem da escrita. Para tudo isso funcionar no processo de aprendizagem, bem como melhor aproveitamento da ciência da Psicomotricidade na Educação Infantil, é de extrema importância que o ambiente ofereça segurança à criança. Tal segurança não apenas relacionada com a segurança física, mas também com a emocional e psicológica.

A Psicomotricidade Infantil permite ao aluno unir o corpo, a mente, o espírito, a conexão afetividade em conjunto com a personalidade, para que a criança demonstre o que sente. Na Educação Infantil, a Psicomotricidade tem objetivo educativo e preventivo, por meio de jogos e de brincadeiras lúdicas, os educadores auxiliam na afirmação de sua identidade e construção da unidade corporal.

Analisaremos três aspectos do desenvolvimento motor: equilíbrio, lateralidade e esquema corporal.

EQUILÍBRIO

Segundo o site núcleo do conhecimento: “O movimento depende de uma atitude, ou seja, a coordenação do movimento necessita de um bom equilíbrio, que é um dos sentidos mais importantes do corpo humano. O tônus é o que assegura e controla a musculatura para a maioria dos movimentos e atividade postural”. (LE BOULCH,1992). E na medida em que a criança cresce, o equilíbrio torna-se cada vez mais fundamental para a sustentação do corpo (LE BOULCH, 2001). A equilibração pode ser estática ou dinâmica; Alves (2012) define como:

- Equilíbrio estático: movimentos não locomotores, como ficar em pé, apenas com a ponta dos pés tocando o solo;
- Equilíbrio dinâmico: movimentos locomotores, como o andar em marcha

normal sobre uma linha pré-delimitada.

O mesmo site ainda explica que uma das principais características do equilíbrio e domínio postural é a capacidade de locomoção. E que é muito importante que a escola estimule as habilidades e destrezas motoras para desenvolver os movimentos mais complexos, como andar, correr, saltar, girar, agarrar, ter relações sexuais e outros movimentos. (Alves, 2012) É pelo equilíbrio que a criança começa a se movimentar, e a partir desse momento passa a explorar os objetos e a interagir com tudo ao seu redor, propiciando a sua verticalidade (Le Boulch, 1987). E acrescenta que a criança que possui equilíbrio adequado desempenha suas atividades com menor esforço e desgaste, garantindo uma movimentação harmônica e coordenada (Le Boulch,1988).

LATERALIDADE

Nesse ponto a lateralidade está relacionada à predominância de um hemisfério cerebral sobre o outro. Jean Marie Tasset (apud Alves, 2012, p. 72) define "a lateralidade como apreensão da ideia de direita e esquerda, dizendo que esse conhecimento deve ser automatizado o mais cedo possível, enfatizando que a automatização da lateralização é necessária e indispensável". O conhecimento do próprio corpo é de grande importância nas relações do indivíduo com o mundo exterior, e não depende exclusivamente do desenvolvimento cognitivo, mas também das percepções, das sensações visuais, táteis, sinestésicas e da contribuição da linguagem (Alves, 2012).

A lateralidade é examinada a partir dos órgãos pares, como pés, mãos, olhos e ouvidos e por meio de gestos do dia a dia. Não devemos definir a lateralidade como sendo apenas o conhecimento da esquerda e direita, mas sim toda a percepção do seu eixo corporal (Alves, 2012). Todas as noções espaciais básicas, como as de em cima – embaixo, por cima–por baixo, frente–trás, dentro–fora, antes–depois, esquerdo-direita etc., que são noções relativas, estão estruturalmente dependentes da noção de lateralidade, do binômio corpo–cérebro, dos nossos membros, dos nossos sentidos e dos nossos hemisférios, binômio psicomotor entendido como centro auto geométrico de orientação (Ajuriaguerra, apud Fonseca, 2008, p. 242).

Com certeza é de fundamental importância que as crianças experimentem atividades que utilizem ambos os lados do corpo, favorecendo um desenvolvimento eficiente dos movimentos, reafirmando o que diz Alves (2012): "quando as alterações psicomotoras de ordem geral se manifestam, interferem nas tarefas escolares, refletindo- se mais diretamente na escrita".

ESQUEMA CORPORAL

Segundo Le Boulch (1987), o esquema corporal é a consciência que a criança passa a ter sobre o próprio corpo, das partes que o compõem e das possibilidades desse corpo, tanto em movimento como em posição estática. A criança passa por níveis de desenvolvimento e experiências dia a dia, desde o seu nascimento. Inicialmente suas explorações sensoriais vêm por meio da boca, depois do tato e mais tarde ela descobre os pés, essa integração do tronco acontece quando a criança começa a se locomover; nesse momento ocorre a configuração total.

Diante desse tema, para Alves (2012), "o corpo é o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo". Partindo desse conceito, o desenvolvimento cognitivo se constrói a partir da relação da criança com o meio, onde ela começa a ampliar suas percepções e interiorizar as sensações já experimentadas. Dessa forma, é fundamental que a criança conheça de maneira adequada o seu corpo.

Assim, todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou o fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas partes, esse corpo termina por ser investido de significações, de sentido e de valores muito particulares e absolutamente pessoais (Vayer, 1984, p. 30). Esses valores a que Vayer se refere serão de fundamental importância para a formação do esquema corporal e da imagem corporal, que é a impressão que se tem de si mesmo.

Podemos concluir que durante a educação infantil é interessante desenvolver atividades que permitam à criança a tomada de consciência do seu próprio corpo, a possibilidade da criança movimentar-se de todas as maneiras e descrever os movimentos, representar graficamente o corpo, identificar sensações e dominar a linguagem corporal. (Vayer, 1984).

Muitas pesquisas foram realizadas e estudiosos do assunto acreditam que a psicomotricidade ajuda e habilita o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares. Assim, buscou-se trazer seus recursos para a sala de aula, na modalidade da educação psicomotora. Le Boulch (1984, p. 24), destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola nas séries iniciais:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada 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, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (Le Boulch, 1984, p. 24).

Assim, quanto mais cedo for abordado no ambiente escolar mais os alunos poderão conhecer-se melhor e desenvolver, maturidade, consciência e inteligência apropriada aos seres humanos. Le Boulch aponta o objetivo central da educação psicomotora:

O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar (Le Boulch, 1984, p. 24).

A educação psicomotora também tem o seu papel na prevenção, isso é argumentado por Fonseca (1995, p. 10):

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para com-

bater a inadaptação escolar (FONSECA, 1995, p. 10).

Portanto, é de muita importância que a educação psicomotora nas escolas deveria desenvolver nas crianças a postura correta para uma aprendizagem visando o desenvolvimento integral do indivíduo, frente a várias etapas de crescimento (Le Boulch, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste artigo é mostrar a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil e quanto mais conhecimentos o professor adquirir na sua na formação do professor, terá sucesso no processo de desenvolvimento integrado entre o corpo, a mente e o social de cada criança. A escola tem um papel fundamental e motivador do desenvolvimento infantil e quando integramos a Psicomotricidade às atividades escolares, temos como resultado os benefícios da motricidade, do autoconhecimento e a ajuda na vivência em grupo.

Ainda existe a necessidade de que o professor tome a iniciativa de agregar a Psicomotricidade como experiências sensoriais, motoras, afetivas e sociais repletas de significados. Sendo também que o educador se coloque no lugar daquelas crianças, como se estivesse tratando a si mesmo. Durante nossas considerações, percebemos que é de suma importância refletir sobre nossas práticas e metodologias, analisar e remodelar nossos conhecimentos e conceitos. Criar oportunidades para que as crianças na Educação infantil aprendam de maneira intencional, motivacional e com a máxima interação com o outro.

Portanto, se faz ainda essencial pensar e refletir na citação de Le Boulch apud Oliveira (p. 35 /1997), que a educação psicomotora deve ser considerada de base, ou o alicerce na educação infantil. Ela condiciona os aprendizados pré- escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de gestos e movimentos. E ainda a desenvolver de maneira inteira essa ciência tão incrível, no psi – aspectos emocionais como os sentimentos, no co - aspectos cognitivos, ou seja, o processamento das informações, motric – movimento humano e idade – as etapas de vida da criança.

REFERÊNCIAS:

Site: psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/.

Site:www.educamundo.com.br/uploads/pages/landing_pages/Ebook%20Conhecime nto_Horizontal-compactado_compressed.pdf.

Site:www.conhecer.org.br/download/PSICOMOTRICIDADE/LEITURA%20ANEXA%2 01.pdf.

Site:repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4701/1/MD_EDUMTE_VII_2012_0 3.pdf.

Brasil:www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Site: www.educamundo.com.br/blog/psicomotricidade-educacao-infantil.

ALVES, F. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. 5ª ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

LE BOULCH, J. A Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar. Tradução: WOLF, Jeni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LE BOULCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Tradução de Ana GuardrolaBrizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

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

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor. Porto Alegre: Artmed, 1992.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LE BOULCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Tradução de Ana GuardrolaBrizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

VAYER, P. O equilíbrio corporal – uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FONSECA, V. da. Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995.

Canal Neurosaber :O que é Psicomotricidade? Entenda o conceito | 5 Minutos.

A IMPORTANCIA DA INICIAÇÃO CIENTIFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FRANCISCO EDINALDO CARVALHO CABRAL

RESUMO

Este trabalho busca mostrar que a Alfabetização Científica dentro da Educação Básica Infantil gera um grande desenvolvimento na criança na hora do seu aprendizado, o mundo da Ciência implantado desde cedo na Educação Básica Infantil vem possibilitar e criar maior envolvimento em sala de aula percebido com o avanço da aprendizagem na criança. Sendo assim, relacionamos as contribuições da Alfabetização Cientifica no Ensino de Ciências e, verificamos algumas formas em que a Alfabetização Cientifica leva a contribuir com a Educação Básica Infantil. Assim, buscamos autores como; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) e Rosa (2001). Com a metodologia usada de uma pesquisa bibliográfica foi verificada a enorme contribuição para o Ensino Básico, podemos perceber que a Alfabetização Cientifica se torna válida para ser apresentada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo e no desenvolvimento de ensino- aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização científica. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A criança ao longo da historia não

exercia um papel importante na sociedade, ela era vista como um adulto pequeno, que tinha muitos deveres a cumprir de acordo com os costumes de cada lugar. Com a globalização vinheiro as mudanças na sociedade, e a importância dada às crianças através de sua inserção concreta na sociedade, com tudo, estas mudanças aconteceram de acordo com as formas de organização de cada sociedade.

A infância nem sempre foi tratada da mesma forma e nas mesmas épocas, isto demostra que a ideia de infância que temos atualmente, com grande proteção estatal e com direitos, sejam fruto de uma sociedade consciente, que olha a criança como um futuro cidadão pensante, assim se preocupando com seu desenvolvimento educacional.

Com isso, analisando a trajetória infantil que foi apresentada, podemos pensar e aprofundar no que realmente podemos entender sobre as crianças e a infância para podermos tratar de maneira mais adequada a respeito desenvolvimento e dos processos da formação infantil, a partir de estudos podemos, apresentar práticas que vençam aquelas que olhavam a criança como um "Ser" somente com deveres. Com esta ideia, apresentamos a Alfabetização Científica que tem como objetivo primeiro a capacitação dos indivíduos a compreender assuntos que envolvam a Ciência, na intenção de buscar uma reflexão para fazê-lo refletir e ampliar sua mente para o melhor desenvolvimento desde sua primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO

A Educação Infantil deve conter caráter cientifico e questionador, com foco na observação, argumentação e na atitude de cidadão preocupado com o meio social e ambiental estes também, são os objetivos da Alfabetização Cientifica, que busca estimular ainda mais a curiosidade da criança, que a todo instante procuraram compreender o mundo que a cerca.

Segundo Delizoicov a Alfabetização Científica desde a primeira etapa da Educação Básica proporciona, certamente, um maior desenvolvimento nas crianças que entram em contato com o "mundo da Ciência" bem cedo, possibilita um desenvolvimento maior, e assim a criança passará a ver a Ciência, além da memorização de conceitos e significados.

Para desenvolvermos o intelecto infantil, é fundamental, primeiramente que os temas sejam abordados de forma lúdica através de jogos simbólicos, do "faz-de-conta", de personagens da literatura e da televisão, a utilização de materiais confeccionados pelo professor juntamente com as crianças, assim, facilita o desenvolvimento de projetos que trabalhem com a fantasia e a imaginação e também, com a observação, as comparações, as medidas e os desenhos, as modelagens, as colagens, quando possível, os registros escritos, faz parte de um conjunto de técnicas que favorecem o aprendizado.

As regras, os valores e os conhecimentos, é construído pela ação sobre o meio físico e social, assim, cabe ao educador oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar

decisões, fazer escolhas para desenvolver a autonomia e a cooperação também, expressar seu ponto de vista.

O uso de instrumentos como bolas, cordas, escorregador, colchonetes ou até imagens de animais que seriam usados como obstáculos para serem ultrapassados estimulam o desenvolvimento, assim como os exercícios que exijam concentração, devem ser inseridos como estratégias, servindo, simultaneamente, como estímulos divertidos,o contato das crianças com diferentes textos para que percebam as diferenças de estilo entre a linguagem oral e a escrita e entre os diferentes textos escritos.

É de suma importância introduzir; jogos simbólicos, brincadeiras de faz-de-conta atividades que exigem uma maior desenvoltura motora das crianças para exploração do ambiente e dos objetos,as cantigas de roda, canções de ninar, parlendas, poesias, trava-línguas, que trazem como repertório oral, uma cultura tipicamente infantil, proporciona um desenvolvimento motor e intelectual na criança. (Rosa, 2001).

Desenvolver nas crianças o cuidado pelo meio ambiente, incentivando-os a colaborar e agir de forma solidária em relação aos temas ligados ao bem-estar da sociedade da qual fazem parte considerando certos estágios da criança para que saibamos utilizar os processos pedagógicos da forma mais adequada.

Com tudo, os processos pedagógicos não se resumem somente na realização de atividades, elas são importantes e de suma relevância também, mas devemos considerar as reações de cada criança neste contexto, e a sua particularidade no processo de aprendizagem.

Por fim, às crianças, que utilizam os métodos relacionados acima, são capazes e podem demostrar um maior entendimento e desenvolvimento quando se depararam com questões cotidianas.

METODOLOGIA

A alfabetização científica vem do termo em inglês Science literacy, que também pode ser traduzido como letramento científico da mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade podemos afirmar que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor.

Segundo Paulo Freire, a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita de suma importância, por que cria nos alunos o dever de questionar e investigar o aprendizado, e se tornam pessoas críticas, com pensamento lógico e que desenvolvem a habilidade de argumentar.

Na contemporaneidade foram desenvolvidos novos conceitos baseados na busca da qualidade de vida, esta busca exige também, inovações e formas cientificas que levem há um resultado eficiente, surgi neste contexto como elemento eficaz na formação de alunos comprometidos, críti-

cos e participativos do processo sociopolítico de seus países.com tudo, as formas de ensinar Ciência, em muitas escolas, ainda se limitam à mera transmissão de conhecimentos, impossibilitando a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas ambientais sem ao menos prepará-los para enfrentar e assumir decisões na escolha entre as mais diversas alternativas propostas para minimizá-los, através desta realidade, observamos que a cultura científica ainda não é prioridade em vários estabelecimentos de ensino, não temos ações que suscitem investigação por meio de projetos em laboratório e de experiências de campo.

O Ensino de Ciências tem objetivo, preparar com mais propriedade os alunos para o exercício da cidadania, também, acreditamos que a Alfabetização Científica se construa como "processo pelo qual se capacita um indivíduo a ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos que envolvam a Ciência" (Delizoicov & Lorenzetti, 2008, p. 03).

Esse processo capacita e desenvolve o intelecto como preceitua Kramer (2007), a organizar pensamentos de maneira mais lógica, tal prática auxilia também, significativamente, a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca, de forma que os seus aprendizes possam se defrontar com problemas e sejam capazes de resolvê-los. Com esta base, cresce a perspectiva e ganhe evidência a necessidade de ensinar Ciência.

O Ensino Cientifico não pode limitar os alunos a aprenderem somente as noções e conceitos científicos, sabemos que há limites que impedem a oportunidade deste entendimento ao público, entretanto, todos devem receber informações de cunho científico e tecnológico e relacioná-las aos modos como estas questões interferem na sociedade e no meio-ambiente.

Pois, com esta prática, surgiram possibilidades de discussões e entendimentos que levara o conhecimento de valores e intencionalidades dos mais variados tipos de informação que se apresentam no cotidiano e, assim, compreender seus impactos no meio social. para alcançarmos isto, somente com o processo de Alfabetização Científica na Educação Básica, formaremos indevidos pensantes.

Aplicando técnicas de leitura e escrita, auxiliando no aprendizado de conceitos básicos de ciências para assim aplicar esses conceitos em situações práticas (Lorenzetti, 2002). Ela facilitaria a compreensão das relações entre Ciência e Sociedade que garantirá uma sistematização e transmissão mais amplificada dos saberes oriundos da Ciência e das culturas regionais e locais que permeiam esses saberes. Para adquirir tais condições há certa urgência em se trabalhar a Alfabetização Científica na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao Ensino de Ciências na educação Básica, podemos concluir que este método se mostra viável e pode ser trabalhada desde a Educação Infantil, ela se mostra válida para ser utilizada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo de ensino aprendizagem verifica-se que a Alfabetização Científica na Educação Básica Infantil pode propiciar a interação com diferen-

tes matérias como; o meio ambiente, as relações sociais entre outras, ao se deparar com problemas cotidianos podem elaborar explicações mais fundamentadas e também estarão aptas a raciocinarem melhor para chegar à solução do problema, porque foram estimuladas neste sentido.

A alfabetização científica pode e deve ser desenvolvida desde o início do processo de escolarização, mesmo antes que a criança saiba ler e escrever,nesta perspectiva o ensino de ciências pode se constituir num potente aliado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que contribuí para atribuir sentidos e significados às palavras e aos discursos.

É necessário, contudo, que alguns desafios sejam enfrentados as formas de organização do cotidiano escolar precisam se adequar, particularmente o das escolas de ensino fundamental das redes públicas. As demandas das atividades sugeridas nesta proposta de alfabetização têm incidência direta, tanto no currículo escolar, como na relação da escola e de seus atores, com as demais instituições sociais, na medida em que algumas destas se constituem também em espaços educativos que precisam estar organicamente articulados ao funcionamento da escola. O planejamento escolar, portanto, deverá ser balizado de modo a incluir os parâmetros que operacionalizam as demandas para a implantação do processo proposto.

Por sua vez, a atuação docente precisa ocorrer com outras bases,o papel de um agente transformador que está se exigindo do professor,além das novas competências técnicas e instrumentais para desempenhar adequadamente a sua função educativa em sintonia com as demandas desta perspectiva alfabetizadora, o professor precisa tanto desenvolver o espírito crítico e a criatividade, como envolver-se ativamente com a sua comunidade, sendo um formador de opiniões.

O professor, não cabe a ele a exclusividade para o seu enfrentamento. a necessidade de um redirecionamento nos cursos de formação inicial de professores, bem como um processo de formação continuada em serviço que se articule organicamente ao trabalho docente, de modo a poder fornecer condições materiais, profissionais e intelectuais capazes de assegurar aos professores uma atuação educativa na perspectiva aqui proposta.

REFERÊNCIAS

Agostinho, K. A. (2010). Formas de participação das crianças na educação infantil. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga-POR.

Brasil, Ministério da Educação. (2006). Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC-SEB.

Bujes, M. I. E. (2001). Escola infantil: para que te quero? Em: Craidy, C. M., Kaercher, G.

E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Editora Artmed.

Delizoicov, D. & Lorenzetti, L. (2001). Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 3(1), 1-17.

Kramer, S. (2007). A infância e sua

singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasil: MEC. pp. 25-32.

Lorenzetti, L. (2002). O ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais. Revista Virtual: Contestado e Educação, Caçador, 2, 1-15.

Rosa, R. T. D. da. (2001). Ensino de Ciências e Educação Infantil. Em: Craidy, C. M. & Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed

ACESSIBILIDADE COMO CAMINHO NECESSÁRIO Á INCLUSÃO

GABRIELA DANTAS CRISTINO VIANA

RESUMO

O presente estudo vem por meio de revisão bibliográfica discutir o acesso de alunos com necessidades educativas especiais á educação, verificando possíveis barreiras arquitetônicas, atitudinais entre outras. Discutimos também a importância de alunos com necessidades especiais nas salas regulares de ensino, assim também a importância deles para os ditos “normais” em suas aprendizagens e vice e versa, por meio da interação. Ressaltamos a importância do uso de tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais, além de discutirmos alguns mitos, sexualidade e avaliação.

PALAVRAS-CHAVES: Necessidades especiais; Barreiras arquitetônicas; Aprendizagens.

ABSTRACT

This study comes through literature review discussing the access of students with educational needs space to education, for possible architectural barriers, attitudinal and others. We also discuss the importance of the importance of special needs students in regular halls of learning, so the importance of them to the "normal" sayings in their learning and vice versa, through interaction. We stress the importance of the use of assistive technologies for autonomy of students with special educational needs, and discuss some myths, sexuliadade and evaluation.

KEYWORDS: Needs specials; Arquitetônicas; Learning Barriers.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo tem por objetivo discutir e refletir a inclusão dos alunos que tenham alguma deficiência ou não, ao acesso ao desenvolvimento educativo seja por meio do uso de tecnologias ou por ações simples, utilizamos para o presente estudo revisão bibliográfica.

A organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existam, no mundo, mais de 600 milhões de pessoas com deficiência, ou seja 10% da população global. No Brasil, 24,6 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, de acordo com o censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essas estatísticas nos ajudam a compreender o tamanho do desafio envolvido na Construção de uma sociedade inclusiva, que pressupõe o respeito às diferenças, a valorização da diversidade humana e a garantia do acesso universal aos direitos, sem barreiras ou limitações de natureza socioeconômica, cultural ou em razão de alguma deficiência.

No momento atual, a educação encontra-se entrelaçada pelas perspectivas do paradigma da inclusão, que busca valorizar e reconhecer a diversidade e o direito à educação a todos os alunos, assim como promover um processo de construção de uns sistemas educacionais acessíveis a todos inclusive para aqueles que possuem deficiência.

O direito da criança com deficiência de terem acesso a escola regular foi reafirmado na declaração de Salamanca, firmada durante a conferência Mundial de Educação Especial realizada pela ONU, em 1994. No Brasil este princípio foi ratificado, em 1996, através da aprovação da nova lei de diretrizes e base da educação Nacional lei nº 9394/96que define a educação especial com "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". (DISCHINGER e MACHADO, 2006).

Com a inclusão educacional, as escolas devem respeitar a diversidade, possibilitar a todos os alunos o seu acesso, preparar-se para receberem estes alunos e responder às necessidades educacionais de cada um deles.

Para alguns autores (MARTINS, 2006;SANTOS;MENDES,2006), é preciso que as escolas pensem em formas de se reestruturarem para equacionar alguns fatores que atrapalham a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, pensem em forma de colocar em prática a fundamentação filosófica que permeia o paradigma da inclusão.

Segundo Sassaki (1997): hoje as acessibilidades existem outras questões como o preconceito a indiferença, a discriminação, a rejeição não se restringem a barreiras físicas arquitetônicas, porque existem outras questões como o preconceito a indiferença, a discriminação, a rejeição, que persistem negativamente nas mentalidades das pessoas de nossa sociedade. Apesar de a palavra acessibilidade transmitir a ideia de que o cidadão tenha acesso em todos os sentidos, seja físico ou em outras dimensões, algumas são citadas pelo autor como: Acessibilidade comunicacional, Acessibilidade programática, e Acessibilidade Arquitetônica.

2. **DESENVOLVIMENTO**

CONCEITO E QUESTÃO TERMINOLÓGICA

O termo deficiência é de difícil conceituação. Conforme o entendimento de alguns dicionários de língua portuguesa, o conceito de deficiência é "do Lat. Deficientia, s. f., falta, imperfeição, insuficiência (DEFICIÊNCIA, 2011A). Ou, também, segundo o dicionário Michaelis: "sf. (lat. deficientia) 1 Falta, lacuna." 2 Imperfeição, insuficiência. 3 Biol. Mutação cromossômica que consiste na perda de um pedaço de cromossomo. D. mental; oligofrenia. (DEFICIÊNCIA, 2011B).

Deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. Este conceito foi definido pela Organização Mundial de Saúde. A expressão "pessoa com deficiência" pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que possua uma deficiência. Contudo, há que se observar que em contextos legais ela é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se a pessoas que estão sob o amparo de uma determinada legislação. (DEFICIÊNCIA, 2011C).

Durante muito tempo da história, só era considerado "deficiente" quem possuía algum tipo de deficiência visível e vinha num contexto que não deveria ser aceito pela sociedade, como se tivesse algum defeito, considerando a pessoa inferior às outras, veremos esse contexto histórico num capítulo posterior.

Esses conceitos não são precisos, pois há pessoas com deficiência que não possuem falhas ou carência alguma, como, a título de exemplo, as pessoas superdotadas intelectualmente, pois segundo o doutrinador Luiz Alberto David Araujo:

"O que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade. O grau de dificuldade para a integração social é quem definirá quem é ou não portador de deficiência." (ARAUJO, 2003, p.23-24) ...

Portanto, a conceitualização é muito amplo, interessante o comentário que Antonio Benjamin, cabe o destacar: "A deficiência é um conceito flexível é mais social que jurídico. Aquele que hoje é considerado deficiente pode não sê-lo amanhã, de acordo com as oscilações dos valores dos grupos sociais".

A própria Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra as Pessoas Com Deficiência, em seu artigo 1º, termo I, tem-se o entendimento que:

O termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. A Convenção é clara em conceituar a deficiência em algo transitório ou permanente, visto que antes o conceito de deficiência era somente algo físico e permanente, começamos a mudar o conceito do termo deficiente.

Contudo, o contraste do conceito de deficiência, é muitas vezes sinônimo de ineficiência, alguns subentendem que é característica de falta de capacidade, ignoram essas pessoas como que não pudessem ter o direito de obter uma vida digna, em outras palavras, concordamos com o seguinte esclarecimento de Araujo: "Infelizmente, na sociedade a palavra deficiência tem um significado muito forte. Ela se opõe à palavra eficiência. Assim, ser pessoa portadora de deficiência, antes de tudo, é não ser capaz, não ser eficaz."

Na Constituição Federativa do Brasil vemos o termo "portador de deficiência", porém este não é o mais adequado, pois:

Os movimentos sociais identificaram que a expressão "portador" cai muito bem para coisas que as pessoas carregam e/ ou pode deixar de lado, não para características físicas, sensoriais ou mentais do ser humano. Ainda, que a palavra "portador"

traz um peso frequentemente associado a doenças, já que também é usada, e aí corretamente, para designar uma situação em que alguém, em determinado momento, está, portanto um vírus, por exemplo, (FÁVERO, 2004, p. 22).

Veja que o termo “pessoa portadora de deficiência” não é a uma denominação correta para dirigirmos as pessoas que possuem dificuldades de integração social tem-se o entendimento doutrinário de Eugênia Augusta Gonzaga Fávero de que:

Junto com a contestação do termo “portador”, conclui-se que o melhor seria o “com”: pessoa com deficiência. Quanto mais natural for o modo de se referir à deficiência, como qualquer outra característica da pessoa, mais legitimado é o texto. E não é preciso falar ou escrever da mesma forma. Para facilitar e não pensar que é necessário usara sempre o mesmo termo- “pessoa com deficiência” - sugerimos como variações “pessoa que possui deficiência”, ou “que tem deficiência”, “que a adquiriu” (FÁVERO, 2004, p.22).

José Pastore define, com agudeza de percepção, o sentimento de repulsa social inerente a essas qualificações pejorativas.

O adjetivo não pode ser um identificador para qualificar o indivíduo. Ou seja, as deficiências jamais podem vir antes das pessoas, para não termos uma visão distorcida das pessoas com de deficiência, sendo este mais um motivo para que sejam substituídas. (ABDALLA, 2011).

É isso que acontece quando as pessoas se referem ao paralítico, ao cego, ao surdo etc. Elas destacam, em primeiro lugar, o atributo – e não o ser humano. Com base nisso, passam a imputar ao portador daquela limitação um conjunto de imperfeições que ele não tem. É assim que se forma o estigma.

Quem tem estigma é tratado, pelos preconceituosos, como um ser não inteiramente humano. O estigma se agrava quando, por exemplo, se juntam numa só pessoa o fato de ser deficiente, mulher e negra. Neste caso, fala- se em ‘opressão simultânea’. É a sociedade que transforma muitas pessoas eficientes em deficientes. (PASTORE, 2008, p.22-23)

Verifica-se que a terminologia, mais adequada perante o ponto de vista do pesquisador, é o termo “pessoas com deficiência”, porque ao utilizar essa terminologia a pessoa vem antes do adjetivo, além disso, a palavra deficiente é pejorativa. O objetivo é a integração e inclusão desta pessoa, e quando valoramos a deficiência, está se destaca em relação à pessoa.

ESPÉCIES DE DEFICIÊNCIA

Existem diversas espécies de deficiência, iremos mencionar algumas, quando se fala em pessoa com deficiência, temos a tendência de imaginar aquelas com alguma dificuldade de movimento, ou afetado por algum acidente ou anomalia, alguns ainda, possui a ideia como perda de alguns sentidos como a visão ou a audição, ou ainda aquelas que não possuem algum órgão, esquecendo-se de algumas espécies menos frequentes, o que muitas vezes esquecemos são alguns tipos de dificuldades que não ficam aparentes, mas de gravidade do mesmo porte, conforme nos traz Roberto Bolonhini Junior:

Ser portador de deficiência não implica necessariamente ter uma anomalia física visível, como a falta de um membro, ou ainda, ter cegueira absoluta, deficiência mental etc. Ser deficiente, muitas vezes, é ser aparentemente perfeito física ou psiquicamente, embora apresente uma anomalia imperceptível, determinada, na maioria dos casos por perícia médica. (BOLONHINI JUNIOR, 2004 p.18).

Cabe-se discutir que nem todas as deficiências são visíveis, algumas são somente diagnosticadas por exames mais precisos.

Neste mesmo contexto João Baptista Cintra Ribas, em seu livro “O que são Deficientes” o intuito do autor é mostrar que o ser humano como indivíduo não é tão diferente, e ainda, mencionar que a palavra deficiente tem uma carga de negatividade como não ser eficiente. O deficiente não é eficiente, eficaz, isso o faz incapaz, por isso a nomenclatura deve ser alterada.

Vejamos como o comentário de João Baptista Cintra Ribas, traz uma reflexão sobre a nossa mentalidade de tratar os as pessoas com deficiência:

Vimos também que essas diferenças biológicas não podem jamais ser transportadas para as diferenças sociais, as quais são construídas culturalmente pela organização social forjados pelos homens. São estas diferenças sociais valorativas- e não necessariamente as biológicas-que determinam que as pessoas deficientes são pessoas submissas. São estas diferenças sociais que fabricam mecanismos de exclusão e de tentativa incoerente de integração social. São estas diferenças sociais e estes mecanismos que fazem os considerados “diferentes” construir um mundo próprio mórbido, na medida em que não se encaixam e não se reconhecem neste mundo que é também deles. (RIBAS, 1994 p. 23/24).

Nesta toada, aprovada pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência aduz que:

O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (BRASIL, 2012) Em seu Artigo II afirma que a Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Enquanto os Artigos III e IV enumeram as ações que o Estado se compromete a tomar para alcançar o objetivo acordado. Os conjuntos de Artigos desta convenção apresentam medidas práticas, baseadas no princípio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação baseada em deficiência. (WIKIPEDIA, 2011)

O Decreto Lei 3298/1999, traz em seu artigo 4º, incisos I a V, modificado através do Decreto 5296/2004, quem são as pessoas com deficiência, com uma riqueza de definição sobre cada espécie de deficiência existente:

Artigo 4o: É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - 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, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; III – deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal;

c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; I) deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (REPÚBLICA, 2012)Sendo assim, o Decreto, traz à menção que existem cerca de 5 (cinco) as espécies de deficiência: à física, auditiva, visual, mental e a múltipla, mas essa definição deve ser considerada somente uma dentre os regulamentos que mencionam, abrindo a possibilidade de ser considerada deficiência não só as descritas neste Decreto, não sendo necessário um rol exaustivo de quais são as espécies de deficiência.

Compete ao Poder Público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, tais como: a educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública adequada, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de muitos outros que, decorrem da Constituição Federal e das leis existentes em nosso país, propiciando assim o bem-estar pessoal, econômico e social dessas pessoas, neste sentido é que a proteção às pessoas com deficiência vem ganhando força, mesmo que aos poucos, na Constituição Federal Brasileira e na As-

sembléia Legislativa que, começa a editar mais Leis visando à garantia dos direitos citados. O ordenamento jurídico brasileiro trouxe a proteção na Constituição Federal de um modo muito amplo. Verificaremos mudanças traçadas nesse contexto histórico nos estudos de Luís Roberto Barroso, em seu trabalho sobre "O Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas". O autor traz um histórico das Constituições Brasileiras desde o império, abordaremos seus estudos, só avaliando mudanças em Constituições no Brasil, a Constituição de 1824, por exemplo, a primeira Constituição brasileira, só garantia o direito à igualdade de todos, o que já viria a ser um grande avanço, o mesmo ocorreu na Constituição de 1891.

Já a atual Constituição Federal de 1988 traz a proteção através de vários dispositivos citados em capítulos diferentes dentro dela, sendo a proteção e a inclusão de pessoas com deficiência, o tema de várias leis também que vieram para auxiliar o texto constitucional, como será demonstrado nos tópicos a seguir, através de alguns exemplos. (SIQUEIRA, 2012). Esse texto constitucional de 1988 inovou de forma considerável as proteções quanto às pessoas com deficiência, talvez por trazer a previsão de um Estado Democrático de Direito, e desta forma, tratando de trazer vários e extensos direitos e garantias constitucionais à dignidade da vida humana. Esta afirmação vem trazida por Ragazzi e Araujo da seguinte forma:

A Constituição Federal de 1988 teve o papel de resgatar a democracia no Estado Brasileiro. Estávamos mergulhados numa situação que trazia forte restrição ao exercício das liberdades democráticas, com um Poder Judiciário que exercia jurisdição de forma limitada, deixando de atuar de forma independente. (RAGAZZI ; ARAUJO, 2007, p. 42-50. p. 43).

Importante destacar que esse decreto foi internalizado em nosso ordenamento jurídico com equivalência de emenda constitucional, portanto é como se a própria constituição abordasse esse tema com a devida importância temática que merece ser tratado esse assunto da inclusão social.

A proteção às pessoas com deficiência é regida por princípios fundamentais trazidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, convenção esta que foi aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 2006 através da Resolução A/61/611 entrando em vigor em 2008. No início de 2009, 49 países a ratificaram, dentre eles o Brasil, através do Decreto Legislativo número 186 de 09 de julho de 2009.

O objetivo dessa Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, bem como promover o respeito pela sua dignidade e, neste contexto, é que o artigo 3º da Convenção traz oito princípios fundamentais que devem ser seguidos para o exercício pleno dos direitos, conforme assim disposto:

Art. 3º. Os princípios da presente Convenção são: a) O respeito pela dignidade inerente, à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O

respeito pela diferença e pela

aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

No Brasil, encontra-se no desenvolvimento de políticas públicas e promoção da inclusão de pessoas com deficiência. Traz se proteções a estas pessoas, mas também incluem direitos e deveres e principalmente que são seres humanos. Como se pode perceber foi assim, nosso ordenamento jurídico, adotaram-se mudanças significativas que veio acompanhando e percebe-se que nossa legislação necessitava de mudanças nesse respeito, surgem-se as leis e artigos criados ao longo da história, para ir criando proteções cada vez mais específicas para garantir a dignidade da pessoa com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão que atitudes simples podem ser de grande efeito para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais ou dos ditos “normais”, atitude de com na aula de educação física baixar a rede de voleibol ou o aro de basquete, na matemática usar materiais concretos, na arte utilizar materiais em alto relevo, trazer o aluno com baixa visão para perto da lousa, fazer bons resultados nas atividades positivas dos alunos. O uso das tecnologias pode ajudar e muito no acesso a aprendizagens, tanto nas tecnologias assistivas como de uma forma em geral em sala, atitudes simples podem mudar a vidas dos envolvidos na educação, basta que o professor tenha força de vontade continue buscando o conhecimento, não tenha medo do novo, não tema mudanças, procure sempre discutir com professores de todas as áreas a fim de fazer um trabalho interdisciplinar, discutir com gestores, pais e alunos. O professor precisa acreditar no potencial de seus alunos, apostar neles, incentiva-los, provoca-los, a buscar o conhecimento, a fim de torna-los críticos e reflexivos, para que possam compreender o mundo em que vivem participar ativamente das mudanças da sociedade, seja por meio de críticas ou de ações. Precisamos compreender que sociedade está em constante mudança, que fazemos parte dessa sociedade e que podemos aceitar o que nos empoem ou pudemos lutar por nossos diretos, a escola deve preparar o aluno para vida e não simplesmente para uma prova ou um vestibular. Atitudes simples podem deixar pessoas mais independentes, capazes e felizes, enxergando o mundo de forma diferente. Devemos dar condições para que os alunos possam enxergar possibilidades de viver com suas diferenças em um mundo onde todos tem suas particularidades, porem há espaço para todos, é importante que lutemos pelos nossos direitos e cumpramos nossos deveres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA. PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Brasilia, 2008.

ALVES, LendroCausin; AMOY, Ro-

drigo de Almeida; PINTO, Raquel Lemos. A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL NA

CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ. Revista da Faculdade de Direito de Campos. Rio de Janeiro, Ano VIII, n. 10, jun. 2007. Disponível em: <http:

//WWW.fdc.br/Arquivo/Mestrado/Revista/Revista10/Discente/Leandro-Causin. pdf>. Acesso em: 14 agosto. 2021

ARAUJO, Luiz Alberto David;JÚNIOR, Vidal Serrano Nunes. Curso de Direito Constitucional. 7. ed. revisão e atual. São Paulo: Saraiva, 2003ARAUJO, Luiz Alberto David. A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. 3.ed. Brasília: COORDENAÇÃO NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. 2001. Disponível

em:<http://www.grupos25.org.br/dowload/aprotecao.doc>.Acesso em: 14 agosto de 2021.

BEYER, Hugo otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Revista da educação especial, Brasília: secretaria de educação especial, 2006. Nº 2, V.2, PP. 8-12.

BRASIL. PROMULGA A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS

DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Acesso em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. em: 14 agosto de 2021.

BRASIL, Ministério das Cidades. Caderno 2: CONSTRUINDO UMA CIDADE ACESSÍVEL. Brasília: [s.n], 2006

BRASIL, Ministério das Cidades. Caderno 5: IMPLANTAÇÃO DE SISTEMAS DE TRANSPORTE ACESSÍVEIS. Brasília:[s.n.], 2006

BARROSO, Luís Roberto. Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas- limites e possibilidades da Constituição brasileira. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BOLONHINI JUNIOR, Roberto. Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira. São Paulo: Editora ARX, 2004.

COELHO, Paulo Magalhães da Costa; MATIAS, Matheus Ricardo Jacon.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DOS DEVERES DE INCLUSÃO. In: ARAUJO,

Luis Alberto David; RAGAZZI, José Luiz (Coord.) A PROTEÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA: UM INSTRUMENTO DE CIDADANIA. BAURU: EDITE, 2006.

CIVIL, Ministério Da Casa. PROMULGA A CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. ACESSO EM:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. em: 14 agosto de 2021.

DEFICIÊNCIA, 2011ABC: UOL MICHAELLIS. MODERNO DICIONÁRIO DA

LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em:

<http://www.priberam.pt/dlpo/defe-

nir_resultados.aspx> Acesso em: 23 agosto de 2021.

DISCHINGER, marta e MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. Revista da educação especial, Brasília: secretaria de educação especial, 2006. Nº 2, v. 2, pp. 33-39.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: GARANTIA DE IGUALDADE NA DIVERSIDADE. Rio de Janeiro: WVA 20

GARDNER, H. apud NISTA-PICCOLO, V. L. et al. As contribuições dos estudos sobre inteligência humana para a pedagogia do esporte, Rev. Pensar e praticar, São Paulo 2008. Nº 1, V. 11.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves e DAMASCENO, Luciana. Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. Revista da educação especial, Brasília: secretaria de educação especial, 2006. Nº2, v. 2, pp. 25-32.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade, São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção temas e atualidades).

PASTORE, José. OPORTUNIDADES DE TRABALHO PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA. São Paulo: LTr , 2000.

RAMOS, Rossana, Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2. Ed. São Paulo: Summus, 2010.

RAGAZZI, José Luiz; ARAUJO, Luiz Alberto David.A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Revista do

Advogado, Ano XXVII, nº 95, dez-2007, p. 42-50. p. 43.

RELATÓRIO. 1º Relatório nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 2008 2010.

RIBAS, João Baptista Cintra. QUEM SÃO PESSOAS DEFICIENTES? São Paulo: Moderna, 1994.

RAMOS, Rossana, Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2. Ed. São Paulo: Summus, 2010.

RODRIGUES, David. Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. Revista da educação especial, Brasília: secretaria de educação especial, 2008. Nº 2, v. 4, pp 7-16.

Sá, Elizabet Dias. Acessibilidades as pessoas cegas no itinerário da cidadania. Revista da educação especial, Brasília: secretaria de educação especial, 2006. Nº 2, V. 2, pp. 13-18. SALA, Fernanda. Inclusão plugada: computadores e outros equipamentos apoiam o aprendizado de alunos com deficiência. Revista nova escola. Fundação Vitor Civita. 2012. Nº 255, pp 90-93.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WIKIPEDIA. EDUCAÇÃO INCLUSIVA [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva)>. em: 14 agosto. 2021.

A LIBRAS E SEU CAMINHO RUMO AO BILINGUISMO

GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade transcorrer os caminhos que a comunidade surda desde a época antiga fazia para tentar manter-se no meio como um ser ativo mesmo com tais retaliações. E todas essas transformações trás aquilo que será uma luz para o caminhar da educação dos surdos o Bilinguismo, que visa fortalecer o uso da língua natural para os surdos ou seja primeiro a língua de sinais e a sua segunda seja a língua predominante das pessoas ouvintes, seja ela em sua modalidade escrita ou oral abrindo caminho para a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de sua competência linguística. Com tudo isso observamos que a educação brasileira caminha rumo a obter uma educação acessível a todas as pessoas, inclusive aquelas que apresentam alguma deficiência, mas para isso é preciso que escola e seus profissionais estejam abertos e preparados para aceitar as diferenças existentes, para que todos os alunos possam ser atendidos de forma a não haver qualquer tipo de preconceito.

PALAVRAS CHAVE: Língua de Sinais; Bilinguismo; Transformações; Igualdade

INTRODUÇÃO

Este presente artigo tem por objetivo discorrer sobre a evolução dos surdos, a estruturação da sua comunidade ao longo dos anos e a educação bilíngue que juntamente com a Libras veio oportunizar inúmeras conquistas para estes indivíduos. Com língua própria, cultura e identidade a comunidade surda tem sua marca que profere muito orgulho de suas conquistas, sabendo que tais nomenclaturas varia de país para país, o que não muda são as formas visuais de compreender o mundo.

Para todo indivíduo a linguagem é importante pois através dela temos o poder de argumentar, dialogar e expressar-nos, e o surdo tem através da linguagem gesto visual o mesmo benefício dentro da sua estrutura gramatical a qual tem a Língua de Sinais. Cabe a sociedade aperfeiçoar-se em conhecimento e a aceitação dessas diferenças irá contribuir de maneira positiva para o processo de aceitação natural, do mesmo como ser humano e parte da sociedade constituindo assim sua identidade sem as regras estabelecidas pela cultura ouvinte.

Através dessa pesquisa refletir-se a importância da língua dos sinais na vida dos surdos, e a sua língua natural como meio de estar na sociedade e ter uma comunicação na sua forma de expressar-se com aquilo que lhe permite ser o protagonista de maneira confortável e com seus direitos bem compreendidos por toda a sociedade.

DESENVOLVIMENTO

1 AS MÃOS QUE FALAM

Com o sancionamento da Língua Brasileira de Sinais – Libras no ano de 2002

os surdos pertencentes a esta então comunidade passaram a ser reconhecidos por possuir uma língua própria, estrutura gramatical denominada a língua de sinais. E por isso o bilinguismo defende para o indivíduo surdo uma metodologia de ensino que garanta a significativa comunicação simbólica promovendo assim uma mudança ideológica quanto à educação de surdos e o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Há uma grande número de surdos que desconhecem a Libras, muitos associam que Libras e a Língua Portuguesa sejam a mesma, onde uma é a forma gestual e a outra baseada na escrita. Essa prática fez com que a informação começasse a ser difundida dentro da cultura brasileira. Alguns surdos por não terem tido contato com seus pares acabaram por serem pressionados a tornarem-se ouvintes com treinos, técnicas exaustivas de fala e por aí a dentro.

Todo este processo fez com que acontecesse a marginalização dos surdos, pois não tinha troca de ideia com alunos e professores da escola de ouvintes que frequentava, além de fazer uso de textos simples e curtos com base em regras gramaticais que dificultavam seu desenvolvimento e assim por esta falta de acolhimento e entendimento resolviam abandonar o núcleo escolar.

A divergência no âmbito das escolas faz com que os alunos surdos sintam-se enfraquecidos dentro da sociedade, escola e até mesmo em sua própria família visto que o uso da sua língua natural só ocorre em sua grande maioria no espaço escolar pois a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e assim cabe a escola realizar essa mediação do uso da língua de sinais na prática do cotidiano do indivíduo surdo. Além disso a própria concepção do bilinguismo sofre instabilidade já que ora preza –se por uma igualdade e em outra há uma defesa já que a crueldade na qual os surdos eram ensinados deveria ser modificada.

Os surdos travam uma batalha desde o seu nascimento devido a impossibilidade de comunicar-se verbalmente com o meio que vive e ainda o fato das dificuldades que envolvem a educação dos surdos e suas problemáticas, pois há um predomínio da busca de uma inclusão bilíngue deste aluno em um ambiente monolíngue que o aproxima da língua portuguesa porém o impede de construir uma interação social.

Diante de todos os modelos cujo o objetivo é a normalização dos surdos encontramos no Brasil a falta de estrutura para uma educação bilíngue de qualidade. De acordo com Fernandes e Moreira 2009 os surdos “são bilíngues por contingência e não por opção”. Todas essas situações de falta de estrutura para uma educação bilíngue de qualidade ao invés de favorecer ao processo educacional destes, continuam a segregá-los.

As ideologias das escolas no que refere-se a educação dos surdos são diversas, que acaba por gerar diversos conflitos pois são diversas classificações escola regular, escola especial e escola inclusiva. O conceito da escola regular visa o uso do português como única forma de conhecimento e diálogo.

A escola especial faz uso do português como fundamental, até é adotado o uso da língua de sinais mas por falta de

conhecimento e preparo dos professores faz com que o bilinguismo seja visto como uma metodologia fraca no ponto de vista educacional. No entanto a escola inclusiva tem por favorecer profissionais tais como professores e intérpretes sem qualificação o que acaba por desprover um teor de credibilidade.

Essas escolas tendem a desqualificar a língua de sinais perante a língua predominante do nosso país fazendo assim com que o surdo abdique se sua história, sua cultura e identidade própria por não ter uma base sólida que sustente o ideal dessa comunidade tão esquecida mas com vários valores a serem conhecidos. Por isso o reconhecimento do direito dos surdos deve contribuir para que as características linguísticas e sócio-histórico-cultural dos surdos sejam reconhecidas e valorizadas. Pois os surdos precisam ser vistos como parte integrante da sociedade e que através de suas mãos ele tem sim voz e vez, sem levar em consideração a desigualdade de condições já que a oportunidade de direitos deve ir na contramão de qualquer reconhecimento de igualdade de oportunidades já que a mesma surge das condições de desigualdade.

Sendo assim a lei que foi sancionada em 24 de abril de 2002 permite que o indivíduo surdo deve adquirir a sua língua natural como primeira língua pois é determinante na construção dos saberes, para então somente depois com o contato de usuários surdos já fluentes partir para a aquisição da segunda língua a língua português preferencialmente em sua modalidade escrita.

Muitos se questionam como aquele surdo que nunca teve contato com a língua de sinais pode adquirir fluência e tornar-se usuário da Libras. A resposta é simples não é porque o indivíduo não teve contato com a sua língua natural que a mesma deixa de ser, basta que o sujeito domine o convívio com outros surdos usuários podendo assim redefinir sua cultura e identidade, tornando –se assim fluentes e sendo possível o alcance da aceitação social como sujeito surdo.

Todas as escolas se defendem como humanistas, inclusivas no entanto quando envolve a educação de surdos percebe-se que esse processo só é possível na medida em que o eu olha para si pelos olhos de outro, porém o que vemos é exclusão e marginalização aos surdos que são reféns dessas práticas pedagógicas.

A educação bilíngue como fonte de cultura e de uma imagem positiva onde todo o desenvolvimento cognitivo-linguístico utilizam um equilíbrio nas relações de poder entre as línguas onde não há a melhor ou a mais complexa mas sim a compreensão e complementação de ambas para o sucesso do bilinguismo.

1.1 Libras não é mímica

A língua de sinais faz uso de uma performance visual bem como a mímica, ambas fazem uso no canal viso – espacial para uma melhor compreensão, por isso muitos acabam por associar a língua de sinais com a mímica.

Outro grande equívoco é pensar que a língua de sinais é única para todos de qualquer parte do mundo ou seja que é universal, bastando fazer uso de gestos ou mímicas para que seja bem compreendido a informação a ser passada. No entanto

esta é uma informação com novas bases de fundamento pois as pesquisas linguísticas dos últimos anos destacam em sua comprovação a opressão e diversidade atual em todas essas línguas, além da existência de várias línguas de sinais.

A língua de sinais possibilita aprender, argumentar e até mesmo discutir sobre diversos assuntos tais como filosofia, física quântica, política, economia, física, matemática e outros temas variados.

A compreensão da língua de sinais em sua forma, movimento e sua relação com espaço permite criação de sinais icônicos que também chamamos de Classificadores em Língua de Sinais que designa sinais de fácil compreensão só em visualizar e facilitando o significado do que se quer enunciar.

Todas esses conceitos nos possibilita perceber o quanto é preciso deixar de lado essa questão de disputa entre línguas (Libras X Língua Portuguesa) e sim enfatizar o quanto é importante sua história, sua cultura e acima e tudo a valorização do indivíduo para com seu entorno e a sociedade em questão.

1.2 O que é a Libras?

A Libras é a abreviatura de Língua Brasileira de Sinais onde destaca-se como a primeira língua oficial para os surdos e toda sua comunidade que vive no Brasil.

No ano de 2002 foi sancionada a lei 10. 436 que oficializava a língua em nosso país. Por isso o nosso país passou a ser bilíngue por possuir duas línguas oficiais a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, visto que antes era um pais monolíngue por só ter uma língua oficial. Todo este esforço e conquista deve se pelo engajamento e envolvimento da organização política da comunidade surda que lutou e persistiu, uma vez que outros grupos menores como os indígenas por exemplo, até os dias de hoje não obtiveram êxito no reconhecimento de sua língua nativa.

Assim como toda língua de sinais o uso de sua modalidade é gestual- visual pois faz uso das expressões faciais e movimentos gestuais permitindo uma compreensão com a visão do que é transmitido. Todavia a Língua Portuguesa faz o caminho inverso os sons são emitidos pela boca e captados pelos ouvidos em sua modalidade oral – auditiva.

A elaboração da língua de sinais fez-se por criação da própria comunidade surda com uso de parte do vocabulário da língua francesa. A língua de sinais não é algo estático, ela passa por sucessivos aperfeiçoamentos ao longo dos anos, podendo sofrer até mesmo variações regionais. E assim toda e qualquer pessoa que tenha interesse, queira aprender e conhecer a comunidade surda é bem vinda neste mundo. É uma língua viva e independente, reconhecida oficialmente pela linguística.

Como toda língua possui em seus aspectos elementos próprios como gramática, semântica, pragmática, sintaxe, etc., proporcionando uma demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua.

Os surdos que nascem em famílias de surdos tem em sua denominação a língua materna com uso da Libras, já os que nascem em família de ouvintes e não tem o uso de comunicação em Libras denomina-

-se Libras Natural.

E assim a língua de sinais teve seu reconhecimento através das leis oportunizando ao surdo o direito da sua língua natural como sua 1ª língua e possam ter direito a interagir socialmente e de fato assumir uma posição de inclusão de verdade. Sub entendendo-se a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e demais expressões a eles relacionados.

Destacamos também outra lei que teve importância para a inclusão dos surdos o decreto 5.626, pautada em 22 de dezembro de 2005. Conforme o artigo 3º da lei:

a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Para os demais cursos a Libras é optativa seja na educação superior ou na educação profissional. Esse decreto permite ao surdo viver uma vida em comunidade possibilitando a formação da sua identidade plena como sujeito surdo, onde a cultura a surda adquire sua linguagem natural e consequentemente sua inclusão no meio social e tudo isso para proporcionar que esses sujeitos possam ser incluídos de fato na sociedade e possam estudar e se formar.

O sistema educacional vive todo um avanço com os direitos conquistados, porém existem ainda uma parcela grande surdos fora do contexto educacional e aí vemos que não basta apenas a inclusão escolar mas proporcionar lhes uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo proporcionou uma maior esclarecimento de como pode ser angustiante a vida de uma criança surda sem sua própria língua, em um meio onde todos são ouvintes e o preconceito em relação a sua cultura e sua língua natural faz parte de toda uma sociedade que não obtém conhecimento ou vivência dessa comunidade rica em história, com identidade própria e aprimoramento de suas competências. A conquista e a evolução do reconhecimento da Libras contribui para a educação dos surdos através de sua cultura, identidade e seu pleno desenvolvimento cognitivo para assim ter seu lugar reconhecido como um todo e não a sombra de uma cultura predominantemente ouvinte.

As famílias tem aceitado com mais tranquilidade os diagnósticos de surdez por compreender a importância do uso da língua natural para o desenvolvimento sociocultural do sujeito surdo e também em seu âmbito cognitivo e emocional. Porém o fator mais importante e predominante a se refletir é que o surdo seja aceito na sociedade como um todo e não como uma simples parte de uma comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26 nov. 2020.

. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 nov. 2020.

. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm >. Acesso em: 26 nov. 2011.

Federação Nacional de Educação e Inclusão dos Surdos. Disponível em

<http://www.feneis.com.br/page/index.asp>. Acesso em: 28 maio. 2021. LABORIT, Emmanuelle. O voo da Gaivota. Editorial Caminho, Lisboa, 2000.

LACERDA, Cristina. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. Cadernos CEDES, vol. 19, n. 46, Campinas, setembro, 1998.

PENSAR CURSOS, Disponível em : www.pensarcursos.com.br – Acesso em 02 de Junho

RESOUND, Disponível em (https://www.resound.com/pt-br/hearing-loss/understanding/types) Acesso em 09 de Junho 2021.

REGO, Teresa Cristina. Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação.Vozes, 1996

SANTANA, Ana. Paula. Surdez e Linguagem. Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SIGNUMWEB, Disponível em : (Fonte : https://blog.signumweb.com.br/) Acesso em 28 de maio 2021

STROBEL, K.; FERNANDES, S. Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Curitiba: SEED/SUED/DEE,1998. TAVEIRA, C. Por uma didática

A LUDICIDADE E A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

GISLAINE MARIA FAVERSANI

RESUMO

O presente estudo trata das contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem motora, partindo do os jogos e brincadeiras são atividades de estimulação capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional.

As brincadeiras e jogos não podem ser vistos apenas como forma de divertimento, mas como meio que contribuem e enriquecem, para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Assim temos como objetivo geral demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras no proces-

so de aprendizagem motora, a importância dos educadores de terem em mente os objetivos e os fins dos jogos desenvolvidos, que precisam saber observar as condutas dos educandos para então diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias de trabalho; identificando desta forma, as dificuldades e os avanços.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brincadeira; Ludicidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study deals with the contributions of games and games in the motor learning process, starting from games and games are activities of stimulation capable of contributing to the cognitive, physical, social and emotional development. Games and games cannot be seen only as a form of fun, but as a means that contribute and enrich, for cognitive, physical and emotional development. So we have as a general objective to demonstrate the importance of games and play in the motor learning process. And the importance of educators to keep in mind the objectives and ends of the games developed, who need to know how to observe the conduct of the students to then diagnose, evaluate and develop work strategies; thus identifying difficulties and advances.

KEYWORDS: Games; Play; Playfulness; Learning.

INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras utilizadas de forma adequada como recurso pedagógico poderão contribuir para o processo de aprendizagem na educação física, possibilitando assim, desenvolvimento global de habilidades necessárias para processo educativo, compreende o jogo como um dos seus conteúdos clássicos, que proporciona e desenvolve uma educação baseada em um processo criativo, permitindo modificar imaginariamente a realidade como processo educativo.

Desse modo, o presente trabalho aborda a importância dos jogos e das brincadeiras para a aprendizagem considerando-as como um mecanismo adequado à construção do conhecimento, do aparelho sensório-motor, do movimento corporal e o pensamento incentivando o desenvolvimento de suas habilidades operatórias, ao mesmo tempo em que envolve a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização e desenvolve suas possibilidades e a autoconfiança.

Nessa Concepção, os jogos, geralmente, compara-se a um divertimento, brincadeira, passatempo que obedece à regras observadas durante a realização dessas atividades, contudo sabe-se que o jogo é um processo lúdico e criativo que possibilita ao sujeito da ação modificar imaginariamente a realidade, pois funciona como elo integrador entre os três domínios do conhecimento o psicomotor, cognitivo e o afetivo-social.

Para Kishimoto, a aprendizagem situa-se ao lado oposto do desenvolvimento, pois geralmente é provocada por situações criadas pelo educador ou é determinada por uma situação interna, sendo assim a tarefa do processo de aprendizagem motora é maior e tem mais desejo de crescimento

pessoal e motivacional quando sente que pode vencer obstáculos. O movimento corporal no espaço e no tempo, e juntamente com a combinação de movimentos grossos ou globais, e com os movimentos finos e assimétricos, como requerem as habilidades específicas, dependendo das experiências vividas nas diversas formas de aprendizagem motora.

A atividade lúdica tem por objetivo proporcionar prazer e divertir ao mesmo tempo, porém também desenvolve no educando habilidades motoras, cognitivas, atenção e ludicidade movimento,determina que na Educação, o lúdico, pode ser aplicado em todas as atividades, sendo essa uma maneira de aprender/ensinar, despertar o prazer e, assim realiza-se a aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Através de uma atividade a criança aprende, porém o educador deve estar bem preparado para trabalhar com educação infantil o brincar não pode ser utilizado como passar tempo, ao contrário deve ser algo que o educador usa para transmitir o ensino de forma eficaz e diferenciado. Nas creches são vários os ambientes, assim as crianças têm várias opções de lugares para adquirirem experiências, uma vez que, a presença de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz incentivar o gosto pela vida.

Diante disso, o brincar se torna uma ferramenta fundamental e necessária ao processo de desenvolvimento humano ,o início da vida, o senso lúdico tem papel de grande importância para o ser humano, tanto no início como durante toda sua vida. Assim de acordo com Kishimoto (1994), o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade.

Através da atividade lúdica e do jogo a criança forma conceitos, estabelecem lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando, os jogos e as brincadeiras despertam muitas habilidades nas crianças, pois estas atividades são vistas como algo que não lhe é imposto, e, por isso, são importantes estímulos para desenvolver a inteligência do educando.

Segundo Kishimoto (1999), o desenvolvimento da inteligência humana não termina na adolescência, mas estende-se por a vida, dependendo do ambiente em que o indivíduo vive e das oportunidades de estímulo que ele recebe, o educador deve estar atento às etapas de desenvolvimento com o intuito de que possa trabalhar com atividades que venham contribuir com a aquisição de habilidades por parte da mesma, assim como, enriquecer a personalidade.

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação".Assim sendo, o professor, antes de se programar o uso de qualquer, deve ter em mente os seus objetivos com a aplicação do jogo, assim como conhecê-lo e adequá-lo á situação real, ao analisar o processo de formação com a utilização de música, sobre a influência e poder de penetração da música no ambiente escolar, pretende-se verificar

sua abrangência nos anos iniciais da escolarização da criança

Brincando a criança descobre, inventa, experimenta, aprende habilidades, traduzindo o que vivencia no cotidiano para a realidade infantil fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras com regras, possibilitam uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

O brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam, a missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem oportunizam espaços para pensar, expressar e desenvolver as habilidades no processo educativo, proporciona uma ética da aprendizagem que satisfazem as necessidades básicas na educação infantil, ou seja, na escola mostrando também como influencia na socialização das crianças a brincadeira é uma reflexão nesse processo.

A ludicidade e a música esta relacionada ao processo educativo não quer dizer que ao trabalhar de forma lúdica com a criança deixa-se de ensinar a importância de um conteúdo a ser aprendido ao contrário, para um bom ensinamento e um bom educador, a ludicidade é o meio de satisfazer a criança e facilitar a visão global de forma prazerosa e satisfatória no processo da educação infantil.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir- se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

Segundo ela, o conceito de Música varia de cultura para cultura e, embora a linguagem verbal seja um meio de comunicação, ela não é universal, já que cada povo tem sua própria maneira de expressão pela palavra, motivando a existência de milhares de idiomas no mundo. Já a Música é uma linguagem universal, com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de tocar e de organizar os sons que a receptividade à Música é um fenômeno corporal, e logo ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que está a seu redor: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos que a cercam.

Essa movimentação bilateral desempenha um importante papel em todos os meios de expressão que utilizam do ritmo, seja a Música, seja a linguagem verbal, seja a dança, as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, em um primeiro momento, é esse movimento bilateral que ela irá realizar.

A partir dessa relação entre o gesto

e o som que a criança _ ouvindo, cantando, imitando, dançando _ construirá seu conhecimento sobre música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons, uma grande influência da Música sobre a criança e é por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola afirma que Música é linguagem e, assim, devemos seguir, em relação à Música, o mesmo processo que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da Música.

É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana, também não é menos verdadeiro que, quando tem a Música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensas, que adquire a transmissão da mensagem original.

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos ,a vida corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras.

Esta pesquisa propõe a reflexão sobre as contribuições e desafios das atividades teatrais na prática pedagógica visando analisar a importância do teatro como ferramenta pedagógica no processo Educacional infantil com um olhar voltado para criança de zero a dois anos, matriculados em creche oferece inúmeras vivência significativas para a criança, que a partir de brincadeiras e atividades teatrais desenvolve expressão verbal corporal, memória, raciocínio. (Brasil,1998, p. 29).

A construção do artigo ocorreu através da pesquisa de diretrizes brasileiras desenvolvidas pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil e da visão de teóricos sobre o assunto, além de algumas considerações sobre a relação entre o aprender e o brincar como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento. dentro das atividades pedagógicas, ainda é preciso expandir o seu uso, as escolas e creches ainda estão galgar no caminho deste tipo de atividade tão benéfico para as crianças e para seu aprendizado a educação infantil muito tem se beneficiado com as diferentes formas lúdicas de aprendizado e com a utilização no desenvolvimento da criança em todos os aspectos possíveis: cognitivo, afetivo, social e cultura como forma lúdica de aprendizagem na educação infantil, pois este é um dos caminhos para que a escola e os professores possam interagir com as crianças de forma criativa, produtiva e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal sessão teórica é mostrar a relação da Psicomotricidade tendo em vista que essa abordagem de ensino utilizada dentro das aulas influência na maturação e no desenvolvimento motor e cognitivo do estudante.

No cotidiano escolar percebemos a necessidade da participação de um profissional especializado para orientar o trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais o professor,

diante de tantas responsabilidades, e sem respaldo apropriado sente-se desamparado diante da realidade da inclusão, assim como ele, gestores e demais funcionários, também possuem muitas vezes ressalvas quanto a esta nova realidade.

Refletir sobre a importância da relação entre os portadores de necessidades educacionais especiais, os docentes e o trabalho psicopedagógico para a superação de entraves ao direito constitucional de uma educação de qualidade para todos, a Psicomotricidade trata-se de uma educação global, que associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e que se organizado corretamente influenciará nas suas relações com os diferentes meios e aspectos nos quais tem de evoluir.

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta duma aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sócio-cultural e sócio-histórico.

No âmbito educacional a psicomotricidade está diretamente ligada à Educação Física, pois, além de ser considerada como uma das várias abordagens de ensino da mesma tem dentre seus vários objetos de estudo, o estudo do movimento é um dos que mais se destaca.

Para a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios afim de normalizar ou melhorar o comportamento do aluno por ser a responsável por estimular a evolução motora dos alunos, será também determinante no desenvolvimento e maturação dos estudantes ,através do como mover estimula os neuros transmissores para a execução das suas ações psicomotoras, fazendo assim com que ele realize movimentos conscientes e integrados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. 8ª ed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993. Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2001

MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

A ARTE COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

GLÁUCIA ATHENA UMEDA DO NASCIMENTO

RESUMO

O presente artigo apresenta que a arte se dá por uma criação do ser humano, elencando valores estéticos e sintetizando emoções, sentimentos diversos, história e cultura. Este estudo buscou relacionar a importância de se aplicar arte na Educação Especial, pois entende-se que a arte é um fator essencial para o desenvolvimento da humanidade no meio social, afetivo e também quando se trata do aspecto psicomotor. Acredita-se que por meio da arte no meio educacional exista a possibilidade de haver um desenvolvimento de algumas áreas do conhecimento como a percepção auditiva, visual, intuitiva também abordando a as questões das expressões corporais, da imaginação, do pensamento holístico, do concreto e da reflexão os quais permitem desenvolver a criatividade e estimular o aluno, principalmente os que são portadores de necessidades especiais educativas. A arte pode ser um instrumento de trabalho e um meio de realização pessoal tanto no âmbito familiar como também no social. Então, há o pressuposto de que a sociedade tem de assumir a sua função, formulando condições como também oportunidades para que haja acesso ao trabalho para comercializar os feitos das pessoas que se classificam como portadoras de necessidades especiais. O objetivo deste é abordar a questão de que a escola serve como um espaço em que todos poderiam ter a mesma oportunidade, buscando deixar os rótulos bem como as classificações, considerando as necessidades e probabilidades dos portadores de necessidades especiais. A metodologia abordada para tal feito foi a revisão bibliográfica a luz de conceituados autores a fim de confirmar o assunto abordado. Com o artigo em questão concluiu-se que, por meio da arte pode-se trabalhar a questão da interdisciplinaridade no âmbito escola, sendo também um trabalho prazeroso em relação ao desenvolvimento do intelecto do educando enfatizando o aluno com necessidades especiais, elencando também que todos os educandos são importantes assim como os pais, a escola e a comunidade, e cada um desempenhando a parte que lhe cabe, o aluno com necessidades estará mais apto para as adversidades que terá que enfrentar no seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Necessidades Especiais; Processo Educacional.

1. INTRODUÇÃO

A manifestação artística tem apresentado ao mundo suas belezas, mesmo em épocas remotas, porém não tanto quanto no atual momento.

È muito importante para o aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais manter o contato com a arte, sendo ela musical, plástica, cênica, entre outros. Desta forma ele pode desenvolver o seu potencial e expressar as sensações, emoções e também suas percepções e para isso faz-se necessário se adequar às questões do aluno.

Segundo Brasil (1997, p. 18),

Todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, consequentemente, para toda a sociedade.

O real objetivo de ensinar arte para quem possui necessidades especiais é ofertar-lhes a possibilidade de desenvolver as potencialidades por meio do raciocínio, criatividade, domínio motor e percepção de fatos, sendo acompanhados por profissionais qualificados os quais compreende os resultados bem como os efeitos subsequentes das atividades sugeridas.

Espera-se que por meio da arte, o educador possa ter a oportunidade de propiciar vivências que contribuirão para evoluir a personalidade do educando enquanto Portador de Necessidades Educativas Especiais bem como o seu engajamento social, já que as ações do aluno é consequência do que ele aprendeu, pensou e também de suas probabilidades.

De acordo com Reily (2010, p. 86),

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não teve em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno.

O fato é que, em todos os locais os quais são vistos durante a vida, a arte se mostra presente em algum momento, seja por meio de objetos ora decorados ou também como expressões já vivenciadas, fazendo com que o local se torne em um ambiente aconchegante e com muitas informações.

Diante desta circunstância foi desenvolvida uma análise sobre o assunto da arte enquanto disciplina para a Educação Especial, sistematizando um estudo bibliográfico.

O estudo em questão aborda as reflexões colocadas como posicionamento de diversos autores que procuram analisar a arte e ressaltam sua essencialidade bem como necessidade para o educando Portador de Necessidades Educativas.

2. A ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A arte é considerada um dos meios mais importantes para que a pessoa aprimore seu potencial, pois é dada como a parte que representa a vida. Durante muito tempo, as pessoas com necessidades especiais eram considerados seres diferentes sendo colocados às beiras da sociedade, porém conforme o direito do ser humano à igualdade e à cidadania passa a ser o motivo dos pensadores a se preocuparem e a história destas pessoas começa a se transformar.

A vivência estética bem como os afazeres artísticos, vem fazendo parte do

desenvolvimento cotidiano e isso acontece desde o início quando o ser humano começa a dar seus primeiros passos para desenvolver a cultura de modo a cantar e dançar ou também no ato de deixar a marca nas pinturas e desenhos ainda na era das cavernas.

A essência da arte não se agrega apenas no ato de criar possibilitada por ela ou até mesmo no ato de aprimorar os métodos de percepção para com as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, pois a arte vai além disso, fazendo parte do desenvolvimento do conhecimento que aumenta a ação de compreender a si mesmo para interagir no contexto o qual se encaixa e vive.

De acordo com Schlichta (2009, p. 60),

A leitura de imagens é lima das principais práticas no âmbito do ensino de artes visuais, pois enriquece a compreensão que os alunos têm de si mesmo e do mundo e, concomitantemente, a sua experiência. Trata-se de uma maneira especificamente humana não só de assimilar, mas, sobretudo, de produzir representações fundamentadas na história humana e social.

Desta forma, parte-se de um pressuposto de que o principal problema da educação tem de ser o crescimento e desenvolvimento do ser humano, o qual deve se preocupar em ter uma vida social produtiva, estabelecida no equilíbrio entre os próprios interesses como também na vida social.

Em destaque, a arte objetiva-se ludicamente, sendo de participação espontânea, não dispondo de regras fixadas ou fronteiras para isso, pois o indivíduo realiza pelo prazer em descobrir. A partir de então, entende-se a importância de se organizar programas em que as pessoas com necessidades especiais possam fazer parte, independentemente de qual limitação ela possa ter.

Com a arte é possível igualar as adversidades, então, cabe estimular a formulação de programas de arte dispondo da expressão corporal, da música e da

De acordo com Ferraz; Fuzari (1993, p. 16),

A importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização.

O ensino da arte para Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais tem o objetivo de ofertar-lhes possibilidades para que elas possam desenvolver suas habilidades por meio da criatividade, sensibilidade, flexibilidade, reflexão, tendo conhecimento social e também individual, para que este possa ter uma compreensão dos resultados bem como dos efeitos originados das ações a serem praticadas.

Segundo Saldanha (1999, p. 11), “É preciso compreender a importância do fazer artístico como manifestação da atividade criativa do homem no mundo, para compreender assim a importância da Arte na escola”.

As questões relacionadas ao sentir, fantasiar, representar, perceber e imaginar pertencem ao universo infantil e perduram no cotidiano do homem pela vida toda.

Desta forma, se faz importante o investimento para o desenvolvimento da criança entre 0 e 6 anos de idade, pois esta é a idade em que as percepções da criança bem como sua atenção e memória se classificam como mais receptivas ao que se refere aos modos de estimulação. Então, ela começa a descobrir e passa a conhecer o contexto em que vive através das vias motoras, sensoriais como também do pensamento de forma concreta e intuitiva, isto é, pela análise do ser ou de algo a ser reconhecido.

Por meio do contato com a arte, podendo ser classificada como pintura, música, dança, teatro, escultura, ou seja, de algum campo pertencente ao mundo artístico, o educando tem a oportunidade de se desenvolver no meio de suas probabilidades e limitações. Assim, o aluno com necessidades especiais tem o direito de poder demonstrar ser capaz de efetuar ações que tenha mais afinidades, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem seja concretizado de modo prazeroso.

Conforme Ostrower (1991, p. 12), "A sensibilidade é um patrimônio de todos os seres humanos". Logo, entende-se que a arte se faz presente em tudo no mundo e em todas as ocasiões como também nas disciplinas do Currículo de Educação Especial.

A matéria de arte probabiliza ao educador provar experiências e descobertas com os educandos com o intuito de promover o autoconhecimento como também desenvolver neles potencialidades.

A ideia parte de um princípio de que o aluno com necessidades especiais dispõe de pouca oportunidade de realização e de poucos motivos de prazer, porém se faz necessário que os mesmos se sintam importantes e que descubram seus valores para que possam se sentirem úteis e também amadas.

Então, a arte probabiliza a igualdade, pois por meio dela pode-se chegar ao belo que todas as pessoas apreciam sem fazer distinção de cor, sexo, idade, religião, entre outros. Assim, é cabível entender o porquê de realizar o ensino para os alunos com necessidades especiais juntamente com os demais.

Diante do exposto, Stainback; Stainback (1999, p. 21) relata que,

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

E continua,

Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.

A arte não pode se deparar com fronteiras, e por isso, é considerada como o maior método para integrar e desenvolver o ser humano, fazendo-se importante na área da ocupação, a qual se caracteriza como forma terapêutica no âmbito sociocultural.

Logo é considerado que, o conhecimento a ser desenvolvido se organiza diretamente em três linhas:

- Produção Artística
- Apreciação artística
- Contextualização Histórico-Cultural

O educando, enquanto inserido na Educação Especial, é o que por mostrar carências próprias e discrepantes dos demais no que diz respeito ao domínio das aprendizagens do currículo o qual corresponde a sua idade, necessita de recurso pedagógico e métodos educacionais específicos.

Em relação à arte na terapia, esta procura trabalhar o indivíduo sem que haja limitações, pois oferece-lhe condições para criar e modificar o espaço no qual faz parte. Uma das situações mais relevantes desta forma de trabalho é a questão do individuo poder se socializar, já que a comunicação entre o reabilitador e o grupo sempre é cobrada, promovendo a integração de todos.

Incluir pessoas com necessidades especiais no âmbito escolar regular é algo desafiador, portanto a escola junto com a família se deparam com um papel muito importante a se realizar, pois terá de acompanhar o desenvolvimento do aluno em um ato conjunto.

Para Junior (1999, p.15),

Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação. A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transformando-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Então é considerável que, há uma grande importância na proposta de um sistema educacional de qualidade que parte de experiências com arte, pois nota-se a criatividade e a descoberta como situações muito relevantes para com a aprendizagem.

Segundo TIBOLA (2001, p.9)

A valorização da arte no cotidiano de nossas escolas especializadas tem possibilitado a revelação de talentos inimagináveis. Das singelas aulas de educação artística alçamos voos mais altos e os resultados foram surpreendentes.

Para se de se ter êxito no ensino de arte para alunos com necessidades especiais é necessário que haja na escola um trabalho interdisciplinar, pois a arte se dá como uma das disciplinas que mais consegue se trabalhar outras áreas através dela mesma. Assim, o aluno consegue se integrar mais facilmente no ambiente escolar e desenvolver as capacidades e habilidades propostas pelo currículo.

E, para que isso aconteça faz-se necessário, segundo Veiga-Neto (1994, p.145),

a) um maior diálogo entre professores, alunos, pesquisadores etc., de diferentes áreas do conhecimento; b) um melhor preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão; c) uma ciência mais responsável, já que seria possível trazer a problematização ética para dentro do conhecimento científica; d) a reversão da tendência crescente de especialização, de modo que se desenvolveria uma visão holística da realidade; e) a criação de novos

conhecimentos, graças a fecundação mútuas de áreas que até então se mantinham estanques; f) reverter um suposto desequilíbrio ontológico de que padece a Modernidade, isto é, reverter o descompasso entre uma pretensa da natureza última das coisas e as ações humanas que tem alterado tal natureza.

Uma proposta para aula interdisciplinar no âmbito escolar, para ser considerada, necessita de uma integração. Escola, Família, professor e toda a equipe escolar precisam estar juntos corroborando para que uma boa educação aconteça.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA ARTE COMO COMUNICAÇÃO E X - PRESSÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Considera-se que as ações artísticas possibilita uma comunicação entre as pessoas, além de estimular e rever outros conteúdos do currículo quando estão, de certa forma, encaixados de forma globalizadora numa ação interdisciplinar.

Considerando este fato, a arte também pode ajudar na alfabetização dos alunos com necessidades especiais, uma vez que eles tendem a registrar melhor os seus pensamentos em forma de desenho, sendo que esta disciplina tem o aprendizado cognitivo para a vida. De acordo com Martins, et al. (1998, p. 66), “A arte é um estimulante para o viver e para a vida”.

Desta forma, quando um aluno desenha, pinta, ou até mesmo manipula outro tipo de pertence que possibilita a ele desenvolver um trabalho livre bem como criativo, não se pode esperar que o educando desenvolva uma super obra de arte, mas sim que esta a atividade proposta possa fazer com que ele se sinta à vontade em contribuir para com a própria interação social, sendo que este tipo de atividade não requer que nenhum deles se torne um artista.

Então, como o ato de criar tem o próprio potencial em relação à condição do ser humano, é também o que representa as potencialidades de um único ser.

Em relação à Educação Especial, a arte é democrática e eficaz, pela possibilidade de desenvolvimento da inteligência. É a disciplina que trabalha os componentes da intuição de uma maneira mais forte e isso acontece também nas questões sensoriais e na percepção quanto ao espaço.

Então, as possibilidades de a criança que possui necessidades especiais serem bem sucedidas na arte, de se sentir aprovada, aumentar seu ego em relação à cultura e poder contar com o crescimento do cognitivo, são enormes.

Mesmo que nos dias atuais a arte esteja sendo vista como uma forma importante de se expressar e com métodos eficazes referentes ao desenvolvimento do aluno, muitas escolas, educadores, pais e também a comunidade no geral não olham para ela como um ato de desenvolvimento cognitivo e, muitas vezes, a consideram como uma matéria a mais na escola que serve unicamente para distrair o educando, não depositando confiança na disciplina por falta de conhecimento.

Segundo Coutinho (2005, p. 9),

Se entendermos a arte como veículo do prazer, esse objetivo jamais será alcançado, mas se a considerarmos como uma das condições da vida humana, meio de

comunhão entre as pessoas, a tarefa não será das mais difíceis. Para Spencer a arte tem origem nas brincadeiras e estas são cópias das ações reais, sendo assim, na ausência de uma definição objetiva de arte, entendemos que arte possa ser a manifestação da emoção como plena originalidade comunicando essa emoção ao utilizar-se de conformidade de linhas, formas ou ainda uma sequência de gestos, sons ou palavras adstritas a certos ritmos.

Corroborando com a importância da arte no ensino classificada acima pelo autor citado, Urrutigaray (2003, p. 26), declara:

É importante lembrar que toda a realidade constitui-se de fatos. Assim, um trabalho produzido, um desenho, uma modelagem, por exemplo, são fatos por estarem na realidade, são realidades concretas e materiais. Porém as ideias neles contidas não são fatos. Contudo, quando um indivíduo consegue a partir da visualização de suas imagens criadas, agir mentalmente transformando-as em ideias, esta ação mental, ou elaboração mental, torna- se um fato, pois figura como real.

E, para que isso seja possível, o sistema de ensino deve garantir a matricula de todos os alunos, sendo que as unidades escolares devem se organizar para atender os educandos, inclusive os que possuem necessidades especiais, estando asseguradas as condições cabíveis para que haja um ensino de qualidade a todos. (BRASIL, 2001).

Ainda que seja discutido o tema de inclusão no âmbito escolar e na sociedade, há uma discordância entre a ideia de mudar e a transformação de fato. A sociedade tem de assumir a sua função de modo concreto, formulando condições para que se possam expandir as oportunidades para o educando de necessidades especiais.

Portanto, acredita-se que a arte poder tida como um caminho para a inclusão do portador de necessidades especiais de integração social, pois com esta disciplina o educando se constrói ou tenta se construir e passa a aprender de um modo diferenciado com sequência mais lenta, porém estes alunos sempre têm algo a ensinar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou elencar que, todos são considerados importantes no processo de ensino aprendizagem, logo, deve-se ter um empenho de todos os envolvidos na vida educacional do educando com necessidades especiais. A questão da sensibilidade bem como a participação em comum é essencial para que haja uma educação de qualidade para com todos.

Este se desenvolveu em volta da importância do ensino da arte para os alunos que são Portadores de Necessidades Educativas Especiais, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor.

Por meio de pesquisas bibliográficas foi possível perceber que a arte é essencial para o ato de desenvolver as capacidades e habilidades nos alunos com algum tipo de deficiência.

E para que o processo de ensino aprendizagem seja satisfatório com o ensino da arte, o professor tem de utilizar a sua criatividade para estimular novos conceitos bem como novas soluções e não criar

obstáculos para o aprendizado.

Juntos com a escola, os familiares e a comunidade tem uma função importante que se classifica em possibilitar a esses alunos a oportunidade de expor como também de praticar seus talentos no mundo da arte.

Então, cabe aos mais entendidos explicar às famílias e expor à comunidade as probabilidades de desenvolvimento do aluno com necessidades especiais que dispõe da expressão artística.

Se cada professor, escola e família desempenharem a sua parte no processo de ensino aprendizagem, não há dúvidas de que o ensino e o aprendizado será muito bom.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 1997. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade.

BRASIL. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

COUTINHO, R. 2005. Artes Visuais: da exposição à sala de aula. São Paulo. EDUSP.

FERRAZ, Maria Heloísa de T. & FUSSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

JUNIOR, C. S.(org.) Educação Especial: tendências atuais. Brasília: MEC, 1999. MARTINS, Miriam Celeste & PICOSQUE, Gisa & GUERRA, M. Terezinha

Telles. Didática do Ensino da Arte – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. 8.ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1991.

REILY, L. 2001. O ensino de Artes Visuais na Escola no Contexto da Inclusão.

Caderno Cedes, Campinas, v. 80, p. 84-102.

SALDANHA, Ana Cláudia de Souza et alii. Manual de Arte Educação: uma dinâmica para o desenvolvimento. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 1999.

SCHILICHTA. C. 2009. Arte e Educação: há um lugar para a arte no ensino médio. 1. ed. Curitiba: Aymará.

STAINBACK, S., STAINBACK , W. 1999. Inclusão um guia para educadores. 1º. Ed. Porto Alegre: Artmed.

TIBOLA, Ivanilde Maria (org). Arte, Cultura, Educação e Trabalho. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

URRUTIGARAY, M. C. 2003. Arteterapia. A transformação pessoal pelas imagens. Rio de Janeiro: WAK.

VEIGA-NETO, A. J. 1994. Produção e construção do conhecimento nas diferentes disciplinas – a problemática da interdisciplinaridade. In: Anais do VII ENDIPE, Goiania-Go. Vol. 2

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

REGISTRAR É HISTORIZAR

HILARY EUGÊNIA BATISTA BRITO SARDELARI

RESUMO

A educação acontece no dia a dia e em diferentes tempos e espaços planejados para potencializar o desenvolvimento integral valorizando as culturas infantis.

Historicamente, as instituições educativas receberam um olhar assistencialista de toda a sociedade. A principal razão que fortalecia essa visão assistencialista a respeito desses espaços infantis era a dependência das famílias em contarem com uma vaga em um desses espaços para deixarem seus filhos e poderem trabalhar.

Atualmente, o olhar da sociedade vem ampliando para os verdadeiros objetivos destinados aos tempos e espaços dentro das Instituições Públicas do Município de São Paulo (CEIs, CEMEIs e EMEIs) que atendem a primeira infância, bebês e crianças de 0 à 5 anos.

Esse trabalho tem como objeto despertar novas discussões para que os professores que atuam na Educação Infantil ampliem o olhar para aprimorar os registros que constituem a Documentação Pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Tempos; Espaços.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como um dos seus objetivos primordiais despertar a importância de registrar os percursos que as crianças apresentam dentro dos espaços educativos, ofertados gratuitamente pelas Instituições Públicas do Município de São Paulo (CEIs, CEMEIs e EMEIs) destinadas aos bebês e crianças de 0 a 5 anos.

A construção histórica da educação, e em especial, se tratando da primeira infância.

A educação acontece na partilha das relações sociais que se constroem diariamente no contexto familiar, nas ações interpessoais e de convivência na comunidade, nos espaços públicos comuns, no lazer, na educação, pelos os meios de transportes coletivos e acessos aos diferentes ambientes que a cidade oferece.

Diante disso, o aprender se faz nas interações que ajudam a construir as diferentes linguagens, aprimorando a comunicação de diferentes formas buscando fortalecer os vínculos histórico culturais das diversas pessoas que compõem a comunidade.

A Educação, como direito de todos, exige dos profissionais e todos os envolvidos direta e indiretamente nas ações educativas da unidade escolar, a consciência do papel importante na contribuição subjetiva de cada sujeito por meio de propostas que assegurem a coesão, a equidade social e a solidariedade em busca do desenvolvimento integral de todos.

Muito se avançou sobre a educação básica brasileira e, em especial, a que se

refere a Educação Infantil.

Antes das leis avançarem a respeito dos tempos e espaços em relação as instituições educativas que atendiam os bebês e crianças, o olhar da sociedade era, no primeiro momento, assistencialista e em um segundo momento, uma fase preparatória para o ensino fundamental como se a infância não tivesse suas singularidade e especificidades.

Os espaços que atendiam o público dessa faixa etária de 0 a 5 anos, boa parte dessas instituições localizavam-se nos bairros periféricos, se destinavam as famílias que necessitavam da vaga, muitas vezes mediante a comprovação do trabalho remunerado pelo empregador, para deixarem seus filhos e poderem trabalhar geralmente na parte central da cidade onde se encontravam as maiores ofertas de emprego principalmente no setor de produção.

Com o tempo, as vagas nos espaços educativos destinados as crianças da primeira infância eram ofertados para as famílias que necessitavam deixar seus filhos para trabalhar passaram a terem outro critério para adquirir esse direito.

As discussões e reflexões a respeito da qualidade da educação pública foram avançando.

Estudos, pesquisas a respeito desse tema, trouxeram clareza para entender a escola como um espaço privilegiado para lidar com as desigualdades por meio do exercício diário da democracia, um lugar de formação e informação, que respeita a diversidade, dando voz a todos visando uma educação libertadora e inclusiva.

A legislação avançou em muitos fatores e um deles no que diz respeito ao direito da criança e não mais na necessidade dos responsáveis em ter com quem deixar seus filhos para exercer atividades remuneradas e sim aos bebês e crianças a usufruir desse direito1 defendido constitucionalmente.

Atualmente, a Educação Infantil vem ganhando um olhar mais sensível da sociedade em relação as suas singularidades especifica da infância mudando as fortes expectativas visando apenas ao preparo para ingresso no ensino fundamental.

Os tempos e os espaços oferecidos dentro das instituições escolares precisam ser planejados por todos educadores estendendo também a uma escuta sensível e participativa das crianças, suas famílias e comunidade na qual a escola está inserida.

Essas contribuições precisam compor o Projeto Politico Pedagógico oportunizando voz e vez a todos os envolvidos com o processo educativo fortalecendo a busca pela educação infantil qualidade.

A escola não é um espaço neutro e sim o lugar de formação e construção das identidades sociais dos bebês e das crianças valorizando o protagonismo infantil e suas especificidades se comprometendo com a transformação social.

Torna-se importante ressaltar que a escola é um espaço privilegiado para lidar com as desigualdades, por ser democrático, de formação e informação, um lugar que respeita a diversidade, que dê voz a todos, pensando em uma educação libertadora e inclusiva.

Os registros, que antes apenas descreviam a organização e metodologias adotadas pelos professores visando os resultados alcançados, após formações que

enriqueceram as discussões a respeito da valorização da infância, passaram a historizar a importância da continuidade dos processos educativos, dando maior visibilidade aos bebês e crianças por meio da escuta sensível estimulando o protagonismo infantil por meio das experiências e vivencias da infância a partir da sensibilidade e do olhar encantado para as crianças.

Planejar, refletir e oportunizar tempos e espaços que estimule a curiosidade, a investigação encorajando a diferentes hipóteses a respeito das descobertas ao mesmo tempo em que oportunizam momentos do brincar que são ações naturais das crianças na primeira infância.

Com os avanços a respeito dos registros na Educação Infantil percebe-se a importância de documentar as narrativas infantis, as experiências vividas, as interações, os percursos e estratégias adotadas pelos pequenos dando visibilidade a toda essa trajetória construindo a história desse período.

As formações voltadas para esse momento do registro vêm enriquecendo as discussões a respeito da documentação pedagogia como trajetória das aprendizagens, as intenções, o desempenho revelando as descobertas e conquistas dos bebês e crianças.

Toda ação dentro do espaço escolar precisa ser acolhedor se tornando o principio para o ponto de partida das propostas educativas evidenciando que as aprendizagens ocorrem nas construções interpessoais por meio das interações criando vínculos afetivos.

Os registros demonstram que bebês e as crianças aprendem quando criam vínculos afetivos com as pessoas que participam as ações educativas, nos tempos e espaços que acolhem seus interesses despertando suas curiosidades e com temas ou propostas que são significativas para elas. Com isso, o instrumento se torna potente trazendo para os encontros coletivos entre os professores com a coordenação pedagógica mais repertório ampliando o olhar reflexivo, levantando questionamentos pertinentes para auxiliar no planejamento dos tempos e espaços, valorizando o protagonismo infantil dando continuidade as aprendizagens das crianças.

O registro possibilita uma constante reflexão sobre as ações e propostas educativas respeitando a voz das crianças com um olhar atento aos campos de interesses dos pequenos ampliando assim suas diferentes linguagens de como leem o mundo.

DESENVOLVIMENTO

“O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é história, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada.”2

A documentação pedagógica tem uma extensa trajetória de momentos reflexivos e democráticos dentro do contexto educativo, e em especial, no que diz respeito à Educação Infantil.

A partir dessas contribuições durante os momentos formativos, esses pequenos registros foram se expandindo por trazer clareza para as reflexões educativas, diante disso, a documentação pedagógica foi ganhando aspectos mais direcionados

para repensar as ações educativas potencializando as singularidades das crianças.

Diante dos momentos formativos e das contribuições enriquecedores que essas discussões resultavam, a documentação pedagógica foi adquirindo as seguintes funções:

- Criar um dialogo entre a escola, os professores, as crianças, famílias e comunidade oportunizando a ação democrática na construção do Projeto Politico Pedagógico da unidade escolar.

- Registrar todo o processo de evolução que a criança passou desde o primeiro contato com determinado tema ou proposta, seu percurso, suas ações, interações e investigações construindo as memorias de vida individual e coletiva do grupo.

- Ampliar os momentos formativos tornando-os mais potentes a partir do material pedagógico rico em detalhes de informações das crianças, como quais temas demonstraram maior interesse, suas diferentes hipóteses de leitura da realidade e quais mudanças significativas ocorrem para cada uma e para o grupo.

A ideia central desse trajeto todo tem sido voltado para o planejar as ações educativas com suas intencionalidades documentando todo o processo educativo das crianças evidenciando seus percursos e trazendo clareza as práticas propostas pelos professores.

Essa documentação pedagógica surgiu de forma mais acentuada a partir das contribuições de Loris Malaguzzi que sempre defendeu a "Pedagogia da Escuta"3 valorizando a voz e vez das crianças e alimentando o encantamento e curiosidade do adulto ao desvendar o mundo pelas curiosidades tão natural da infância.

Malaguzzi defendia registros curtos com objetivo de trazer ampliar as discussões com os demais colegas e com a coordenação durante as formações. Com o avanço dos estudos a respeito, percebeu-se a grande potencia que esses curtos registros se tornaram na construção das narrativas infantis a respeito de todo o processo de aprendizagem que esse tipo de registro ganhou o título de "Mini Histórias".

Os bebês e crianças aprendem diariamente com diferentes formas ampliando assim suas linguagens, melhorando suas habilidades motoras enriquecendo suas relações sociais fazendo uso dos conhecimentos matemáticos, científicos, artísticos e, a partir da observação atenta e escuta sensível, todo esse percurso que realizam ajudam a compor registros ricos em potencia e descobertas tornando-se instrumentos facilitadores para as discussões reflexivas dos professores junto com a coordenação pedagógica buscando melhorar os tempos e espaços da unidade escolar.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGOGICA COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGENS:

Neste sentido, a documentação pedagógica favorece uma nova forma de reflexões, planejamentos e registros de todo o trabalho pedagógico passando a ser mais interativo, envolvendo a participação efetiva das crianças, funcionários da escola, famílias e comunidade constituídas a partir de vivencias que são significativas para todos.

Esse tipo de registro auxilia nos momentos formativos buscando planejar estratégias para promover a organização dos espaços e do tempo por meio de uma rotina rica em praticas educativas em que a presença do brincar seja o eixo norteador educativo de todo o processo de desenvolvimento integral das crianças dentro das instituições escolares.

Torna-se importante ressaltar que a escola é um espaço privilegiado para lidar com as desigualdades, por ser democrático, de formação e informação, um lugar que respeita a diversidade, que dê voz a todos, pensando em uma educação libertadora e inclusiva.

A documentação pedagógica é constituída por registros a partir das observações e escutas sensíveis sobre as crianças, seus interesses, desafios, descobertas, suas tentativas de acertos e erros até chegar aos objetivos.

Quando os professores entendem a proposta da documentação pedagógica que, conseguem perceber que na maioria das vezes o resultado não é o primordial, tem sua importância, mas, como muitas vezes foi considerado no passado, não acaba nele, mas valoriza todo o processo investigativo que a criança planejou suas ações mediante as dificuldades encontradas para se chegar ao resultado.

Diante disso, a ideia defendida inicialmente por Loris Malaguzzo que se faz necessário que o adulto se encante o olhar diante do trajeto realizado pela criança tornando esses momentos mais que registros e sim memórias da infância.

A documentação é uma ferramenta de grande importância dentro da cultura de infância por descrever todo o caminho que foi percorrido pelas crianças, o percurso desde o ponto que despertou o interesse, seus ganhos e frustrações até as descobertas, construindo assim o conhecimento.

As propostas educativas dentro das instituições escolares devem ter a intencionalidade que favoreça a escuta sensível das crianças e suas contribuições com o objetivo de ampliar as diferentes linguagens por meio das experiências de integração e vivencias tornando as aprendizagens significativas.

Como defendia Paulo Freire4 em suas obras que é preciso tornar a ação educativa uma comunicação horizontalizada com direito a participação por parte de quem esteja diretamente ou indiretamente associado ao fazer educativo. Observa-se em suas obras um fazer coletivo, com participação de todos e de forma significativa.

A escuta dentro das observações diárias dos professores em relação às crianças, seus interesses e descobertas, se permitindo um olhar encantando diante do que conhecem a respeito do mundo e qual a leitura que fazem a respeito dele.

A importância de registrar as observações desde o momento de acolhimento, chegando ao espaço educativo da escola, suas relações sociais com outras crianças e com os adultos, como lidam com a rotina das propostas nos diversos espaços em contanto com vários recursos pedagógicos, favorecem o amplo repertorio da documentação pedagógica.

Os registros para compor a documentação pedagógica pode se dar de diferentes formas e com ferramentas diversas.

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

As crianças, aos poucos e diariamente, por meio das suas investigações diante de ambientes que estimulem sua curiosidade e descobertas, vão conquistando seus espaços no mundo.

É importante ter clareza que na infância são primordiais para aquisição de saberes que irão impactar na vida no que se refere às relações sociais e culturais nas construções individuais e coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Documentação Pedagógica é o resultado da organização do cotidiano do processo educativo que revelam as intencionalidades registradas pelos professores a partir de um olhar minucioso aos progressos que respeita a voz e vez dos bebês e das crianças contribuindo assim para os momentos de discussões reflexivas pertinentes a melhoria da ação docente sempre visando mudanças significativas em busca de uma educação infantil pública de qualidade.

Neste sentido, a documentação pedagógica favorece uma nova forma de reflexões, planejamentos e registros de todo o trabalho pedagógico passando a ser mais interativo, envolvendo a participação efetiva das crianças, funcionários da escola, famílias e comunidade constituídas a partir de vivencias que são significativas para todos.

Esse tipo de registro auxilia nos momentos formativos buscando planejar estratégias para promover a organização dos espaços e do tempo por meio de uma rotina rica em praticas educativas em que a presença do brincar seja o eixo norteador educativo de todo o processo de desenvolvimento integral das crianças dentro das instituições escolares.

A documentação pedagógica é constituída por registros a partir das observações e escutas sensíveis sobre as crianças, seus interesses, desafios, descobertas, suas tentativas de acertos e erros até chegar aos objetivos.

Quando os professores entendem a proposta da documentação pedagógica que, conseguem perceber que na maioria das vezes o resultado não é o primordial, tem sua importância, mas, como muitas vezes foi considerado no passado, não acaba nele, mas valoriza todo o processo investigativo que a criança planejou suas ações mediante as dificuldades encontradas para se chegar ao resultado.

Diante disso, a ideia defendida inicialmente por Loris Malaguzzo que se faz necessário que o adulto se encante o olhar diante do trajeto realizado pela criança tornando esses momentos mais que registros e sim memórias da infância.

A documentação é uma ferramenta de grande importância dentro da cultura de infância por descrever todo o caminho que foi percorrido pelas crianças, o percurso desde o ponto que despertou o interesse, seus ganhos e frustrações até as descobertas, construindo assim o conhecimento.

As propostas educativas dentro das instituições escolares devem ter a intencionalidade que favoreça a escuta sensível das crianças e suas contribuições com o

objetivo de ampliar as diferentes linguagens por meio das experiências de integração e vivencias tornando as aprendizagens significativas.

A escuta dentro das observações diárias dos professores em relação às crianças, seus interesses e descobertas param nos encantarmos diante do que conhecem a respeito do mundo e qual a leitura que fazem a respeito dele.

A importância de registrar as observações desde o momento de acolhimento, chegando ao espaço educativo da escola, suas relações sociais com outras crianças e com os adultos, como lidam com a rotina das propostas nos diversos espaços em contanto com vários recursos pedagógicos, favorecem o amplo repertorio da documentação pedagógica.

Os registros para compor a documentação pedagógica pode se dar de diferentes formas e com ferramentas diversas.

As crianças, aos poucos e diariamente, por meio das suas investigações diante de ambientes que estimulem sua curiosidade e descobertas, vão conquistando seus espaços no mundo.

É importante ter clareza que na infância são primordiais para aquisição de saberes que irão impactar na vida no que se refere às relações sociais e culturais nas construções individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília; Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FREIRE, Madalena. Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo, 2011. <continuandoformacao.blogspot.com> ultimo acesso em 07/06/2021.

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

FREIRE, PAULO. Diálogos sobre Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. V. 1 e 2.

HOYUELOS, Alfredo. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Editora Phorte, 2020.

MAGISTÉRIO: Educação Infantil: 80 anos de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Edição Especial. São Paulo: SME, n.2, 2015.

MAGISTÉRIO: 15 anos Centro de Educação Infantil. Edição Especial. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação , n.3, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.Currículo da Cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME/ COPED, 2019.

LUDOPEDAGOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA ENSINANDO ALUNOS NA INCLUSÃO

HINGRIDY ARRUDA SILVA

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, 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 aperfei-

çoamento 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 pública 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 dro-

gas 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 anti-sociais. 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 di-

ficuldades 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.

O COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COMO O PROFESSOR DEVE AGIR DIANTE ESSES COMPORTAMENTOS?

IASMIN FERNANDA SANTOS HONORATO

RESUMO

O presente artigo, objetiva destacar a importância e entender o que vem por trás de um comportamento agressivo em crianças da educação infantil. A infância é um período de descobertas e de muitas emoções como raiva, insegurança, ciúmes, a tristeza, ansiedade. E nem sempre lidar com tantas emoções é uma tarefa fácil. O professor da educação infantil precisa ter um olhar atento e individualizado para cada um de seus alunos, pois assim como os adultos, as crianças possuem comportamentos diferentes para determinadas situações, enquanto algumas conseguem externalizar com palavras o que estão sentindo, outras buscam diferentes maneiras para chamar atenção e/ou tentar "camuflar" seus sentimentos. Estes comportamentos podem estar relacionados a diversas situações como a chegada de um novo irmão, o relacionamento com a família e o contexto social. Identificar e saber fazer as intervenções adequadas, também, é o papel do professor. Portanto faz – se necessário, o embasamento teórico a cerca deste tema, com pesquisadores como Cristina Locatelli e Henri Wallon, que em suas obras retratam o comportamento humano e suas emoções.

PALAVRAS – CHAVES: Agressividade; Comportamento Agressivo; Emoções.

1. INTRODUÇÃO:

Ao pensarmos na primeira infância, o primeiro pensamento é que crianças estão sempre felizes e sem preocupações. Mas a realidade encontrada dentro das salas de aula é completamente diferente, pois presenciamos crianças que fazem birras, arremessam objetos e choram sem

um motivo aparente. Nestes momentos a ação e o olhar atencioso do professor trará benefícios a longo prazo para a criança que necessita de atenção e carinho.

Entender o que vem por trás de um comportamento agressivo em crianças da educação infantil, não é curiosidade, mas sim a capacidade de se colocar no lugar do outro, de criar vínculos de confiança, de afetos, de saber ouvir e ter um olhar diferenciado para determinadas situações.

Os professores, em sua maioria, não estão preparados para esses momentos de "fúria" em crianças tão novinhas e, muitas vezes, não sabem ao certo como agir e acabam indo a dois extremos em sua sala de aula: o permissivo e o autoritarismo.

Mas qual a maneira correta que o professor deve agir nesses momentos? Existe um momento certo para agir?

Entendemos que tudo irá depender da situação e que não há uma formula secreta a ser desvendada, mas ao se deparar com o comportamento agressivo o professor deve analisar o todo, entender o que de fato está acontecendo com essa criança e buscar meios para confortá- la. Cada criança tem uma necessidade, uma realidade e sentimentos diferentes.

Esse tipo de comportamento, muitas vezes, é um grito de socorro elas usam a agressão para demonstrar que tem algo errado. E, é neste momento que elas precisam ser ouvidas e receber atenção e o carinho que merecem.

No primeiro sinal de mudanças no comportamento da criança que se diferencia da maneira habitual da mesma, o professor já precisa ficar atento e observar quais são as mudanças e assim criar estratégias para ajudá-la se assim for necessário.

Crianças passam o tempo inteiro por momentos de turbulências emocionais, como a chegada de um irmão, a baixa autoestima, o ciúme e com essas novas emoções podem apresentar um comportamento agressivo que é considerado normal por um curto período de tempo.

Existem, obviamente, situações nas quais é normal que, por um curto período, a criança apresente comportamentos mais agressivos, como nos casos de separação dos pais, com achegada de um irmãozinho, a presença de pessoas novas morando na casa, como avós, primos, tios, etc. Pequenas brigas entre irmãos, amiguinhos e colegas também não devem ser motivo de preocupação. (LOCATELLI, 2002, p.17).

Conhecer o que ultrapassa os limites do que é considerado normal, no comportamento agressivo em crianças até cinco anos de idade, reflete no modo como o professor deve agir ao vivenciar esses comportamentos, pois a maneira como o professor age pode influenciar na vida escolar da criança.

Vale ressaltar que o professor não pode se deixar influenciar pelo momento que a criança está atravessando, e criar um ambiente permissivo. A criança precisa de alguém que a controle, pois ainda não sabe o que é certo ou errado, e se ela estiver inserida em um ambiente que não existe a palavra "não", perde as referências quanto a limites.

Em contra partida, o educador não pode criar uma postura autoritária, pois adquirindo essa posição só irá criar uma enorme barreira de medo, dificultando a

criação de vínculos emocionais necessários que a criança precisa para confiar e expor seus sentimentos à figura que deveria ser um apoio neste momento, o professor.

A proposta desta pesquisa é a do entendimento do momento que a criança está passando, do que pode estar ocorrendo com a mesma, seja no âmbito familiar, seja na escola. Para que o professor, a partir deste entendimento, consiga encontrar a melhor maneira de intervenção para esses momentos de conflitos. E que o mesmo consiga intervir e manter um relacionamento saudável e afetivo com a criança, que necessita ainda mais de sua atenção.

Buscarei neste projeto fazer um levantamento sobre dados relevantes do comportamento agressivo, utilizando como referencial teórico Izabel Galvão em sua obra "Henri Wallon" neste livro a autora aponta a concepção dialética do desenvolvimento infantil. Será fonte de pesquisa, também, Cristina Locatelli com o livro "Agressividade Infantil relax e reprogramação emocional para crianças" neste livro a autora traz dicas e informações relevantes sobre a agressividade infantil. Farei uso de um bom embasamento teórico como suporte para encontrar meios satisfatórios de solucionar e/ou amenizar os comportamentos agressivos na educação infantil.

2. **DESENVOLVIMENTO**:

As verdadeiras causas dos comportamentos agressivos nos primeiros anos de vida de uma criança tornaram-se objeto de pesquisa, pois ao longo de minha trajetória dentro das salas de educação infantil deparei-me com crianças que mudavam suas atitudes repentinamente e crianças que apresentavam "maus" comportamentos e eram apenas "julgadas". Percebi a necessidade que nós professores temos de fazer uma busca ativa na vida dessas crianças para entender e poder intervir corretamente criando vínculos de confiança e afeto.

Vivenciamos todos os dias nos Centros de Educação Infantil, crianças que sem motivo aparente, ou quando são contrariadas se jogam no chão, se batem, fazem birras, batem nos amigos e no professor. E este, na maioria das vezes, não sabe como intervir, e não está preparado para lidar com esses maus comportamentos.

A falta de informações de como conduzir corretamente a situação, pode gerar sérios danos na vida escolar da criança. O professor além das muitas outras ocupações que já possui, precisa se preocupar em conhecer o que realmente está acontecendo com seu aluno, ter um olhar diferenciado e individualizado para cada criança, principalmente, para as que de alguma maneira estão querendo chamar atenção.

O que pude observar nesses momentos, sem sombra de dúvidas, é que as crianças não conseguem controlar suas emoções, principalmente quando são contrariadas, e acabam extravasando seus sentimentos com a força física e é neste momento que ela precisa de alguém que a auxilie no controle de seus anseios.

O olhar criterioso e individualizado aliado a intervenções como a conversa, o contato físico e afetivo é de fundamental importância, mas poderá causar desconforto na criança, em primeiro momento, entretanto a repetição do acolher, da escu-

ta e das intervenções a curto prazo revelará resultados satisfatórios. Considerando que um bom entendimento, do professor, do que vem por trás de comportamentos agressivos já na fase inicial da vida escolar, podem dar subsidio para uma atuação satisfatória, visando sempre o bem estar da criança.

Quando esse profissional atua pensando no melhor para criança, consegue traze-la para perto de si, cria um vínculo com ela, e ganha sua confiança, e está é uma ótima ferramenta para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Essa pesquisa busca também, a compreensão do papel ativo da criança em relação à agressividade, ou seja, quando a criança não é vítima de agressão, e sim alguém que age agressivamente tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar.

Devemos considerar o comportamento agressivo em três vertentes: agressividade considerada normal pela fase do desenvolvimento; a agressividade causada por um momento de estresses emocional e a agressividade causada por transtornos cognitivos.

A agressividade considerada normal pela idade se dá, em geral, quando o ponto de vista do outro é diferente e causa desconforto na criança ao ponto de a agressão ser uma forma de convencimento de que ela é certa e nada mais importa.

No cotidiano escolar são normais pequenas brigas envolvendo crianças de até dois anos de idade, pela disputa de espaço ou de brinquedos, crianças nessa idade costumam morder para reagir a emoções como a alegria e raiva na mesma intensidade. Elas passando pelo estágio pré- operatório que se destaca o egocentrismo.

Para Piaget o egocentrismo é uma forma de centração, enxerga o mundo a partir de sua própria perspectiva não aceitando outros pontos de vista possíveis. Crianças nessa fase tem dificuldade em dividir o espaço, os objetos e atenção e tendem a reagir com comportamentos agressivos como a mordida.

Dentre as demais características básicas que identificam a natureza do pensamento pré- operacional, pode-se destacar também a conduta egocêntrica ou autocentrada. A criança vê o mundo a partir de sua própria perspectiva e não imagina que haja outros pontos de vista possíveis. Desconhecendo a orientação dos demais, a criança nãos sente necessidade de justificar seu raciocínio diante de outros nem de buscar possíveis contradições em sua lógica (PIAGET, 1982, apud, PALAGANA, 2001, p.25) 1.

O professor precisa ter o conhecimento da fase de desenvolvimento cognitivo da criança para saber identificar com segurança a fase cognitiva que ela está atravessando que requer uma intervenção sem maiores preocupações.

A agressividade poderá surgir quando a criança atravessar um momento de emoções passageiras como a chegada de um irmão, a separação de seus pais, a perda de um animal de estimação entre outros. Nestes casos, a criança apresenta por um curto período de tempo ações mais agressivas, por não conseguir controlar suas emoções e, principalmente por não entender o que está acontecendo. Geralmente, conseguem atravessar esses mo-

mentos sem maiores intervenções.

E por fim, e não menos importante, os diversos tipos de transtornos como o autismo, que necessitam de intervenções médicas e terapias e medicamentos.

Saber identificar as diferentes vertentes no comportamento agressivo de uma criança, torna o processo mais leve, pois o professor irá se capacitar e planejar diversas ações para amenizar a intensidade desses momentos. Poderá inserir em suas ações pedagógicas diárias atividades lúdicas que o auxiliem e desenvolvam capacidades de concentração e imaginação e conscientização, além de combinados construídos coletivamente e estar em constante movimento de "lembrar" do que foi combinado.

A educação infantil precisa ser um ambiente acolhedor, cercado de aprendizados e descobertas é nesta fase que a criança está em fase de construção de sua personalidade e que necessitam, ainda mais, da ter a percepção do que é limites, saber que temos regras socias, mas que também não precisa atravessar seus momentos difíceis sozinhas e que podem se apoiar em sua família e em seu professor.

2.1. HIPÓTESE:

Diante do problema que foi levantado sobre a agressividade infantil surgem ideias hipotéticas que poderão solucionar ou amenizar as verdadeiras causas do comportamento agressivo na primeira infância.

O convívio social trata-se de uma importante ferramenta para solução dos comportamentos agressivos manifestados nas crianças, pois elas utilizam a conduta das pessoas que confiam como os pais e professores, como referência. E estes possuem bastante influência neste processo, pois suas ações refletem diretamente nas crianças. Se as mesmas se espelham em relações que existe o diálogo e a afetividade sentem-se seguras para conversar sobre suas inseguranças e sentimentos.

A conversa é sempre um meio satisfatório para solucionar os problemas, e quando a criança carrega em seu repertório social boas referências não sente necessidade de resolver suas inquietações com choros, gritos ou batendo ela entende o que é limites e sabe pedir adequadamente ajuda para resolução dos seus problemas.

Então um ambiente cercado de amor, carinho e diálogo, resultam em uma criança com bons comportamentos, que será beneficiada na construção de sua identidade que, tal como a própria criança, ainda está em fase de desenvolvimento.

Com a finalidade de resolver o problema levantado e atingir os objetivos destacados neste projeto serão usados como metodologia à pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos e dissertações que abordam a agressividade infantil e darão a fundamentação teórica desta pesquisa.

Investigar as verdadeiras causas da agressividade nas crianças da educação infantil trata- se de uma ação de fundamental importância para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Uma das funções do professor é estar atento a essas manifestações de comportamentos, para encontrar a melhor maneira de intervir sem causar danos desnecessários à

criança.

[...] quanto maior a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência encontrar caminhos para solucioná-los. O exercício de reflexão e avaliação que o professor faça das situações de dificuldade, buscando compreender seus motivos e identificar suas próprias reações (se ficou irritado, assustado ou indiferente) já é, por si só, um fator que tende a provocar a redução da atmosfera emocional. Afinal, a atividade intelectual voltada para compreensão das causas de uma emoção reduz seus efeitos. (WALLON, 1987, apud, GALVÃO, 2008, p.104- 105) 2.

O comportamento agressivo nas crianças deve ser explicado de acordo com o contexto que ocorre, no entanto é possível perceber algumas características comuns que podem explicar tais manifestações, dentre elas está o meio social, a afetividade e a baixa autoestima.

O meio social que a criança está inserida influência diretamente na maneira como ela se manifesta diante a uma situação de conflito. Se a mesma está inserida em um ambiente que presencia comportamentos violentos de adultos manifestará maus comportamentos sempre que achar necessário.

Se o ambiente em que está inserida trata-se de um ambiente permissivo, ela perde as referências quanto a limites, e mesmo possuindo pouca idade, tem a percepção de que quando faz birras, grita e bate consegue o que almeja. Usa esse meio como um recurso para o controle e manipulação de seus pais. Conforme (FILHO, 2003, p.21). "Um dos grandes desafios do pré- escolar é a aceitação de limites e, a criança aprende que comportamento é aceitável testando estes limites com adultos que são importantes para ela."

O professor tem um papel importante na mediação do mau comportamento, ocasionado pela falta de limites, pois ele, no seu espaço poderá ser o referencial que a criança precisa para internalizar o que é limites.

A baixa autoestima, junto à falta de afetividade cria na criança um sentimento de inferioridade que pode desencadear o comportamento agressivo.

Sentir-se amada simplesmente por ser como é, trata-se de uma das necessidades da criança, e quando está se vê ignorada pelas pessoas em que confia, como os pais e o professor, e é constantemente repreendida por suas ações acredita fazer tudo errado. Fica furiosa, reflete esse sentimento no comportamento agressivo e como não encontra motivos pra mudar isso continua agindo agressivamente. "A autoestima é uma sensação interna de ser querido, amado, de ser importante simplesmente por existir" (BOTURA, 2001 p. 27).

Dentro das inúmeras possibilidades que possam estar por trás dos comportamentos agressivos, destaco a importância do professor no desenvolvimento e na vida da criança, pois é este profissional que fica por um longo período com as crianças, as quais na maioria das vezes permanecem em período integral nas escolas. Cabe a este profissional, observar as mudanças

de comportamento e, além disso, suprir as eventuais necessidades de carinho e afeto que a criança possa possuir.

3. **CONCLUSÃO**:

Este artigo proporcionou reflexões importantes sobre as práticas do professor diante de situações como o comportamento agressivo de seus alunos.

Entender o contexto, criar estratégias, fortalecer os vínculos de confiança e afeto são alguns exemplos que poderão norteá-lo neste processo.

Investigar o que está acontecendo com a criança e cercá-la de possibilidades favoráveis, mostra a ela que o processo não precisa ser difícil e que ela não está sozinha, trazendo leveza ao momento e construindo relações de carinho.

A criança precisa se sentir segura e acolhida para que consiga expor seus sentimentos. Por trás de um comportamento agressivo, como vimos neste artigo, pode haver um grito de socorro de um sentimento que a mesma não compreende e que precisa de ajuda para entender o turbilhão de emoções que tem dentro de si. E o acolhimento gera confiança que só trarão benefícios a ambas as partes.

O professor precisa ser um bom ouvinte, um olhar criterioso e a capacidade de ler entrelinhas, pois a criança pode não conseguir expor em palavras o que está acontecendo, mas as atitudes em determinadas situações sim.

Ser perspicaz em suas ações para entender o momento que a criança está atravessando, sejam eles apenas uma fase normal de seu desenvolvimento, um desconforto com alguma situação em sua família ou em seu convívio social e não se deixar ser permissivo. Entendendo que o ambiente permissivo irá dificultar ainda mais o momento que a criança está vivendo. A criança necessita de alguém que coloque limites.

Contudo, essas foram algumas estratégias pensadas após muito estudo e analisar em diferentes momentos, escolas e crianças. Os comportamentos se repetem, mas as crianças e os professores são diferentes, as ações podem ser parecidas, porém sempre adaptadas a realidade vivenciada ao momento.

Na educação infantil a criança tem a necessidade de brincar, de ser feliz, sem frustrações e medos que só irão atrapalhar a melhor fase de suas vidas, mesmo sabendo que podem acontecer momentos que não são tão felizes, nosso papel como educadores é o de deixá-lo o mais agradável possível, com mais brincadeiras e muito mais sorrisos.

4. **REFERÊNCIAS**:

ABELIN, Leyda Tubino. Orientação educacional: novas dimensões para pais e professores. 4 ed. Petrópolis: Vozes 1989.

BOTURA, Maria Olímpia M. Leite. Educar com amor dá certo. 3 ed. São Paulo: Ave-Maria, 2001.

FILHO, Érclo Amaro de Oliveira. Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos): um olhar multidisciplinar. Porto Alegre: EDIPURCS, 2003.

Galvão, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOCATELLI, Cristina. Agressividade infantil: relax e reprogramação emocional para crianças: um guia para os pais, educadores, professores e futuros pais. São Paulo: Sucesso, 2002.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos.; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento Humano. 10 ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOUZA, Maria Abigail.; CASTRO, Rebeca Eugênia Fernandes de. A agressividade infantil no ambiente escolar: Concepções e Atitudes do Professor. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a22.pdf > acesso: 27 abril 2013.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

ISAIAS TRUGILHO DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre a necessária relação entre os portadores de necessidades educacionais especiais, os docentes e o trabalho psicopedagógico para a superação de entraves ao direito constitucional de uma educação de qualidade para todos. A inclusão é realidade posta pela legislação e principalmente pela sociedade. Não somos iguais, temos particularidades que nos diferenciam uns dos outros e, essa diferença deve ser respeitada. O discurso e a prática das políticas públicas educacionais nos trouxe uma igualdade, inexistente na maioria das escolas deve favorecer a permanência dos alunos, de todos os alunos e, em especial para aqueles com necessidades educacionais especiais o professor deverá se tornar-se um facilitador para lidar com questões referentes ao respeito mútuo, relações de poder, limites e autoridade ambiente escolar na vivência dos alunos, onde a seriedade profissional do professor se manifesta quando compreende o seu papel de instrumentalizar dos alunos para a conquista dos conhecimentos e sua aplicação na vida prática; incute-lhes a importância do estudo na superação das suas condições de vida; mostra-lhes a importância do conhecimento das lutas dos trabalhadores, orienta-os positivamente para as tarefas da vida adulta.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Docentes; Trabalho Psicopedagógico.

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar percebemos a necessidade da participação de um profissional especializado para orientar o trabalho pedagógico com os alunos com neces-

sidades educacionais especiais o professor, diante de tantas responsabilidades, e sem respaldo apropriado sente-se desamparado diante da realidade da inclusão, assim como ele, gestores e demais funcionários, também possuem muitas vezes ressalvas quanto a esta nova realidade.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da relação entre os portadores de necessidades educacionais especiais, os docentes e o trabalho psicopedagógico para a superação de entraves ao direito constitucional de uma educação de qualidade para todos.

O termo inclusão abarca uma série de grupos diferentes. No âmbito desse trabalho estaremos nos referindo aos denominados pessoas com necessidades educacionais ou educativas especiais (doravante identificados por N.E.E.).

A expressão "alunos com necessidades educacionais especiais" é usada para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou condutas típica, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 1994), que requerem em seu processo de educação escolar, atendimento educacional especializado, que pode se concretizar em intervenções para lhes garantir acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização, adequações didático- metodológicas, curriculares e administrativas, bem como materiais e equipamentos específicos ou adaptados. (MANTOAN 2006, p. 35)

Podemos afirmar que a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 é um divisor de águas no reconhecimento do ser humano como sujeito de direitos, e não mais como objeto das relações. Segundo Hollanda (2002, p. 2), "a partir dessa perspectiva, inúmeros encontros, congresso e eventos em educação deram origem a documentos internacionais e nacionais, que foram elaborados a fim de defender o principio da inclusão".

Assim, além da Declaração Universal, outros documentos internacionais e nacionais merecem igualmente destaque, como o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, aprovado em dezembro de 1982 na Assembleia Geral das Nações Unidas.

O Programa visa medidas referentes a prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades para os portadores de deficiência

Também, merece destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferencia Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida na Tailândia em 1990 que constatou a persistência de inúmeras dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação. Nesta declaração os portadores de deficiência são considerados cidadãos "comuns" e "peculiares" ao mesmo tempo

DESENVOLVIMENTO

O professor é a referência para os alunos e sua postura, modelo a ser seguido. o trabalho com portadores de N.E.E., não bastam boa vontade nem documentos oficiais que regulamentem e norteiem o trabalho pedagógico, mas principalmente

a conscientização e o preparo

Segundo a Secretaria de Educação a Distancia (1999, p. 23).

São considerados cidadãos comuns ao se propor que o acesso à educação com equidade seja universalizado a todos (Art. 3) e peculiares ao explicitar-se que é preciso garantir-lhes igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independente do tipo de deficiência que possuam (Art. 5).

Outro importante documento foi a Declaração de Salamanca de Principio, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, elaborada em decorrência da Conferencia Mundial sobre Necessidade Educacional Especial: Acesso e Qualidade, ocorrido na Espanha em 1994, que tem como princípios norteadores o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da "escola para todos" e a formação dos professores.

Como educadores desempenhamos muitos papeis já que não podemos nos ater somente ao papel pedagógico. Desempenhamos também um papel político na sociedade e por isso precisamos saber o que dizem os documentos acima citados para que possamos efetivamente desempenhar nosso papel pedagógico e político. Desta forma, cabe-nos ainda o conhecimento da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pois segundo a Secretaria de Educação a Distancia (1999, p.23):

No Brasil a Constituição Federal de 1988 garante aos portadores de deficiência, "atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 208, III). Este direito, também, é reiterado no art. 54, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990).

E, ainda de acordo com a Secretaria de Educação a Distancia (1999, p.23):

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n 9.394/96) apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que muito favorecem o aluno portador de Necessidades Educativas Especiais. Pela primeira vez surgem em uma LDB um capitulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matriculas para portadores de necessidade especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58,§1); oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art. 58, §3); especialização de professores (Art. 59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art.60, parágrafo único).

Mas sabemos bem que apesar de todas as leis e declarações a real mudança deve ocorrer na prática e não apenas no papel,a escola deve atender a todos sem exceção, deve estar de portas abertas e principalmente mantê-las aberta às pessoas com NEE.

Queremos uma escola democrática, entretanto democracia e segregação não combinam que nossas escolas estejam preparadas para trabalhar com diferenças

e diversidades, sendo capazes de oferecer oportunidades de atendimento educacional que prevejam as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno de acordo com sua necessidade especifica para tanto os profissionais da educação, e em especial o docente deve favorecer e trabalhar para que a escola seja realmente um espaço inclusivo e integradorenvolvidos no processo de aprendizagem, indiferente da instituição onde se encontram inseridos.

A busca por novos caminhos na educação é de extrema urgência, onde a presença do psicopedagogo e seu trabalho junto às escolas podem favorecer a reflexão e mudanças na metodologia dos professores. Logicamente esta não será a solução de todos os problemas educacionais, mas talvez uma porta aberta para novos desafios.

METODOLOGIA

Do professor espera-se que promova efetivamente a aprendizagem de seus alunos, bem como a qualidade de ensino, dentro de uma clientela cada vez mais heterogênea, embora ele não ofereça condições de trabalho e de aprimoramento. Receitas prontas não existem e somente a capacitação poderá fazer com que novas posturas sejam criadas, novos métodos utilizados, reflexões sejam feitas e transformações ocorram.

Infelizmente os professores atuam com precárias condições oferecidas pelo poder público para “atender as necessidades variadas e peculiares dos diferentes alunos” (TOLEDO, 2009, p. 4129).

Parece-nos bastante claro que se houver o comprometimento por parte de todos os envolvidos, a realidade educacional brasileira será efetivamente diferente.

É certo que “independente de como está a formação do professor, o aluno com N.E.E. continuará chegando às escolas, estejam elas preparadas ou não” (TOLEDO, 2009, p. 4130). Diante dessa realidade permitimo-nos algumas reflexões: o que farão em sala de aula aluno e professor?

Como promover a aprendizagem considerando as características e limitações dos alunos com N.E.E., e finalmente, a escola regular deve servir apenas para a socialização?

Acreditamos que muito longe de ser um super-herói, o professor tem limitações e precisa de auxilio, este deve partir da equipe gestora e de profissionais multidisciplinares, como o psicopedagogo.

No contexto escolar, as perspectivas recaem na prática inclusiva em sala de aula, sendo que está nas mãos dos profissionais da educação o compromisso da sua efetivação o professor é desafiado continuamente a responder às novas e crescentes expectativas projetadas sobre ele, muito mais depois da implantação do modelo de inclusão ,supõe-se assim, que a peça principal para o processo da educação inclusiva seja o professor.

Nem sempre as legislações consideram esta variável primordial no processo de inclusão, “que consiste na capacidade de resposta daqueles que a tem de pôr em prática” (CORREIA, 1999).

Pois, segundo o autor: São grandes as responsabilidades cometidas ao professor do ensino regular: esperasse que utilize

estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe.

Considerando o trabalho psicopedagógico na inclusão de crianças com deficiência, "[...] a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos já existentes" (CARVALHO, 2003, p. 59). Porém nem sempre estes profissionais estão preparados para tal desafio a atuação do psicopedagogo tem um campo muito vasto, podendo atuar em escolas, clinicas, hospitais e empresas.

Vimos que para as crianças com N.E.E., é preciso oferecer não apenas vagas, mas condições de uma aprendizagem eficaz. assim, em função do novo contexto educacional do ensino regular, que recebe as crianças portadoras de N.E.E., o psicopedagogo pode auxiliar os professores, os pais e a equipe gestora no trabalho inclusivo. Para Hollanda (2002. p. 50) "profissionais especializados são de grande importância para assessorar as dificuldades da equipe técnica da escola".

Logicamente o processo de inclusão requer equipamentos e materiais específicos e uma equipe de apoio para oferecer suporte a todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos com N.E.E e através da ajuda do psicopedagogo pode auxiliar na ruptura do preconceito e na convivência com as diferenças cabe, entretanto ao poder público e a sociedade visualizar a real importância deste profissional como mais um membro facilitador e mediador no processo de inclusão e aprendizagem cada escola possui suas necessidades e expectativas e para realizar um bom trabalho e cumprir efetivamente seu papel, onde o psicopedagogo deverá percebê-las e faz-se necessário que a equipe escolar esteja aberta a mudanças.

Deve haver confiança, respeito e cumplicidade entre todos os envolvidos para um resultado eficaz, assim a relação psicopedagogo e escola são fundamentais para a evolução do aluno relação harmônica, compromisso e cumplicidade são elementos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer atividade que envolva seres humanos; a importância de uma relação bem construída entre alunos com N.E.E., professores e psicopedagogo está no caminho para o sucesso de uma escola inclusiva.

Além destas características apresentadas, Masini (2000 apud VOIVODIC, 2004, p.34) ainda adverte que é necessário um preparo cuidadoso, em vários níveis e aspectos, para que ocorra a inclusão, assinalando alguns fatores importantes para isso a necessidade de que cada educador conheça seus próprios limites pessoais e de formação e saiba em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente e limites de cada escola sejam examinados onde todas as formas possíveis para que o processo de inclusão se realize em benefício da criança deficiente sejam analisadas já os projetos educacionais se façam numa dialética teoria/prática, numa constante avaliação do que ocorre com a criança especial.

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo

e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. (SÃO PAULO, SEE, 2008, p.11)

A psicopedagogia surge como uma ciência que tenta compreender a aprendizagem humana de uma forma bem mais contextualizada e acreditamos que a interferência psicopedagógica nas instituições o trabalho psicopedagógico atua não só no interior do aluno ao sensibilizar para construção do conhecimento, levando em consideração os desejos do aluno, mas requer também uma transformação interna do professor.

Esta pesquisa propõe a reflexão sobre as contribuições e desafios das atividades teatrais na prática pedagógica visando analisar a importância do teatro como ferramenta pedagógica no processo Educacional infantil com um olhar voltado para criança de zero a dois anos, matriculados em creche oferece inúmeras vivência significativas para a criança, que a partir de brincadeiras e atividades teatrais desenvolve expressão verbal corporal, memória, raciocínio. (Brasil,1998, p. 29).

A construção do artigo ocorreu através da pesquisa de diretrizes brasileiras desenvolvidas pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil e da visão de teóricos sobre o assunto, além de algumas considerações sobre a relação entre o aprender e o brincar como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento.

A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais e apesar de estar inserido dentro das atividades pedagógicas, ainda é preciso expandir o seu uso, as escolas e creches ainda estão galgar no caminho deste tipo de atividade tão benéfico para as crianças e para seu aprendizado a educação infantil muito tem se beneficiado com as diferentes formas lúdicas de aprendizado e com a utilização do teatro não está sendo diferente vem mostrar que a sua utilização contribui no desenvolvimento da criança em todos os aspectos possíveis: cognitivo, afetivo, social e cultura como forma lúdica de aprendizagem na educação infantil, pois este é um dos caminhos para que a escola e os professores possam interagir com as crianças de forma criativa, produtiva e participativ

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho podemos concluir que a partir de um movimento histórico e social pela inclusão, este tema tem ganhado espaço e muitos documentos oficiais, nacionais e internacional ,entretanto percebemos que apenas leis e decretos não bastam e que a mudança deve ocorrer na prática o trabalho com o “diferente” demanda mudança de postura e de consciência.

Tal mudança tem ocorrido na sociedade, mas ainda engatinha no âmbito escolar, já que nosso sistema educacional é ainda burocrático e excludente ocorra uma transformação percebemos a necessidade da construção de uma relação entre os alunos com NEE, o professor (elemento fundamental no processo de ensinagem como

mediador) e o trabalho psicopedagógico nas escolas.

Entretanto para que isto aconteça é preciso o apoio dos órgãos governamentais, onde a inclusão é uma realidade, entretanto deve ser efetivamente concretizada sofreu muitas mudanças ao longo das últimas décadas, entretanto as políticas educacionais por não dialogar em com os profissionais da educação, normalmente são impostas, trazendo confusão e resistência dos educadores, o que dificulta uma real transformação no sistema educacional brasileiro.

Tais propósitos devem ser concretizados na prática, através de aulas planejadas nas quais se evidenciem a segurança nos conteúdos e nos métodos de ensino; a constância e firmeza no cumprimento das exigências escolares pelos alunos; o respeito no relacionamento com os alunos o psicopedagogo torna-se então um profissional extremamente importante na instituição escolar, pois além de estimular o desenvolvimento das relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos e a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções, ele está preparado para lidar com a singularidade de todos os atores.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Miriam Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan/abr 2009.

CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva. 3 ed

.Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

HOLLANDA, Jacqueline Monte de et al. Um estudo sobre a educação inclusiva em escola publica. Revista Cientifica da UFPA, v.3, mar 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Valeria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus. 2006.

Secretaria de Educação a Distancia. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. IX Congresso Nacional de Educação

EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 out. 2009. – PUCPR.

VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

PERCEPÇÃO E EXPRESSIVIDADE DOS PEQUENOS POR MEIO DA PINTURA COM AS MÃOS

ITAMARA DE ALMEIDA NOVAIS DEMONICO

RESUMO

O presente artigo aborda como a percepção e expressividade por meio da pintura tornam-se facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Propõe uma abordagem da criança inserida na Educação Infantil e a cultura lúdica impregnada, estabelecendo o conceito de criança, Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a apropriação da cultura lúdica como ferramenta pedagógica. Esta pesquisa tem por finalidade investigar a importância da pintura como forma de expressão à criança na primeira infância e como processo de desenvolvimento motor, afetivo se entrelaçam ao desenvolvimento infantil. Ressaltar o direito de expressar-se por meio da pintura como linguagem infantil, desvencilhando-se da visão adultocêntrica permeada por técnicas e estruturas rígidas. Por meio da proposição de vivências em uma turma de Berçário I (bebês de 6 a 12 meses), resgatar a pintura como objeto de apreciação, percepção, criatividade e expressividade infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Expressões Infantis; Linguagens Infantis; Pintura com as mãos.

ABSTRACT

This article discusses how perception and expressiveness through painting become facilitators in the teaching and learning process of young children. It proposes an approach to the child inserted in Early Childhood Education and the playful culture impregnated, establishing the concept of child, Early Childhood Education as the first stage of Basic Education and the appropriation of playful culture as a pedagogical tool. This research aims to investigate the importance of painting as a form of expression to children in early childhood and as a process of motor, affective development intertwine childish expressiveness. Emphasize the right to express oneself through painting as a child's language, breaking away from the adult-centric vision permeated by rigid techniques and structures. Through the proposition of experiences in a class of Nursery I (babies from 6 months to 1 year), rescue painting as an object of appreciation, perception, creativity and expressiveness for children.

KEYWORDS: Child education; Childish Expressions; Children's Languages; Painting with hands.

1. INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil as brincadeiras e interações são o próprio currículo dessa etapa da Educação Básica. As crianças pequenas conseguem explorar a criatividade e expressar sentimentos e emoções que a oralidade muitas vezes não desenvolvida não lhes permite. Agrega-se a essa

fase também às pinturas e os desenhos, que muitas vezes são vistos como formas de passar o tempo, de pouca importância, mas que na verdade, as pinturas e desenhos são ferramentas pedagógicas muito utilizadas. Fomentam a expressividade e criatividade dos infantes, promovem o desenvolvimento e são oportunidades riquíssimas de interação, exploração e aprendizagem junto aos seus pares.

Nesse contexto, por meio da observação é possível verificar o quanto as crianças criam e se expressam por meio de suas produções. Vão além do resultado, pois não se preocupam com o produto final, apenas exploram, criam e verificam suas hipóteses. Observar e explorar, criar e recriar, são movimentos constantes no universo infantil. Um olhar cuidadoso e atento do educador em registrar esses momentos, torna o processo visível e norteia o trabalho pedagógico de forma concisa e reveladora do protagonismo infantil.

As vivências e oportunidades com tintas, mistura de materiais, colagens são sempre muito benquistas pelas crianças e um valoroso instrumento pedagógico. A criança pequena tem no convívio familiar a sua primeira fonte de percepção do mundo e quando adentra o portão da escola essa percepção aumenta, seu repertório de vivências é ampliado. A escola e o núcleo familiar balizam as concepções que a criança formula sobre si e o meio em que está. A partir dessas vivências, ela vai moldando sua forma de ver e interagir. Cada criança com seu jeito peculiar e suas especificidades vai tecendo seus significados, criando autonomia e moldando seu jeito de ser e estar no mundo.

Como bem coloca Oliveira (2001) a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados.

A instituição infantil é um lugar de produção de conhecimentos de interesses comuns, onde possibilita o aprender e conviver de forma coletiva por meio de investigações e descobertas. A convivência nesse espaço oportuniza aos pequenos o protagonismo, ou seja, a construção de sua identidade.

De acordo com Kishimoto (2001, p. 19) “A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.”

A arte abriga toda a subjetividade da alma humana, excede palavras, significados ou conceitos, coaduna-se ao universo infantil proporcionando uma infinidade de possibilidades. A partir desse campo fértil e propício, estudos e pesquisas se desdobram, para cada vez mais, esmiuçar as possibilidades, dos diversos campos de atuação e sob diferentes olhares. Trazido por Ana Mae Barbosa, a Arte tem potencial crítico e transformador e por isso, defende a democratização da arte na educação desvinculando do status elitizado. Sendo reduzido a uma diminuta parcela da sociedade.

Formada com base freireana, Ana Mae compreende a educação como prática libertadora e cria um método chamado Abordagem Triangular (2012), que é o ensino por meio da arte, sustentado por três pilares: conhecer a história, o fazer artístico e o saber apreciar uma obra de arte.

A partir desse ponto, a arte-educadora rompe paradigmas e reformula o en-

sino da disciplina de Artes no país. Defendendo o aprender por meio da arte para uma educação integral, uma vez que, é necessário mobilizar diversas habilidades como a criatividade, imaginação, aspectos afetivos e emocionais, inteligência racional e habilidades motoras. Com base nesses conhecimentos, a Arte, em especial as Artes Visuais é uma ferramenta extremamente relevante para Educação Infantil.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1991, vol.3), as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos às sensações, sentimentos, pensamentos e realidades, por vários meios dentre eles: linhas, formas, pontos, etc. Como linguagens dentro do campo da Arte formam uma importante ferramenta de expressão e comunicação humana e isso justifica a sua presença na educação infantil.

As Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia das crianças, de forma bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, descartados ou encontrados por acaso porque muitas vezes nem são vistos como materiais que potencializem vivências significativas para as crianças, mas que na verdade carregam muito significado ao universo infantil. Como potes plásticos, retalhos de tecidos, embalagens, etc.

A presença das Artes Visuais na Educação Infantil, com o tempo, mostra o desenvolvimento entre teoria e prática. Muitas propostas são vistas como passatempos sem significados ou como uma prática meramente recreativa. Porém, pesquisas desenvolvidas em diferentes campos das ciências humanas trouxeram informações importantes sobre o desenvolvimento da criança pequena, seu processo criador, sobre a Arte e as várias culturas das infâncias.

Segundo Angotti (2001, p. 65),

Os caminhos através dos quais o trabalho irá se desenvolver devem então estar assentados na construção de concepções fundamentais que nortearão o fazer docente, concepções direcionadas do próprio caminhar, tais como as concepções de educação, educação infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento... entre outras tantas necessárias para o encaminhamento, direcionamento e revisão do próprio fazer. [...]

Essas informações trouxeram uma enorme contribuição para a valorização da produção infantil. Mesmo assim, a revolução que admitia a necessidade e a capacidade da expressão artística, virou "um deixar fazer" sem intervenção, onde a criança não evoluía muito.

Promover as crianças experiências, momentos de observação e criação, aguçar a imaginação a partir de leituras, apreciação de obras, encenação, manuseio, questionamentos e problematizações, são os caminhos a serem percorridos para sujeitos que criam e se expressam de forma singular. Bons estímulos e um ambiente desafiador são primordiais para o desenvolvimento dos pequenos e pequenas.

De acordo com Angotti (2001, p. 55),

Estudos científicos, principalmente os da Psicologia, têm apontado a importância dos primeiros anos de vida para a constituição do sujeito. Devemos ter como meta, na educação pré-escolar, a criança com seu desenvolvimento enquanto ser

cognoscente e cognoscível, para que possamos garantir-lhe condições para a construção de sua pessoa.

2. O FAZER ARTÍSTICO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

Questionando a visão da livre expressão em que a educação artística era automática nos processos de desenvolvimento, surge um movimento que constatou que esse desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem. A Arte, desde cedo, influencia a criança através de sua cultura, apesar de ser possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam o local e a época histórica em que vivem suas oportunidades e ideias.

A criança tem sua própria visão, ideia e interpretação sobre a produção de arte e o fazer artístico; por meio de vários aspectos, o fazer artístico que é a exploração, apreciação e a percepção do sentido que o objeto propõe, e da reflexão que é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala. O desenvolvimento da imaginação, expressão, sensibilidade, entre outras podem vir a ocorrer no campo da arte.

Na primeira infância, deve-se pensar nos objetivos estabelecidos em que promovam oportunidades para que as crianças pequenas sejam capazes de interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entre em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.

Produzir utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da moldagem, da colagem e da construção do objeto artístico. Desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação, como também a valorização da diversidade cultural e artística dos diversos povos sem hierarquização.

A observação e identificação de imagens diversas são um aporte inicial para a ampliação do conhecimento dos pequenos. Levantamento de hipóteses e a confirmação ou não dessas questões, são os fios condutores para uma prática efetiva. No que se refere à apreciação de imagens, deve-se proporcionar o maior número de materiais variados possíveis e que tenham um significado para criança. Em se tratando de bebês, as imagens, formas, objetos com grande estímulo sensório-visual são os fios condutores.

Estimular a apreciação das suas produções e das dos outros, proporciona o conhecimento da diversidade artística, direcionar o olhar aos elementos da obra, por meio da leitura, observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos; visa o desenvolvimento da percepção e apreciação com as experiências pessoais. Onde, o que se tem valor é a utilização de instrumentos, materiais e suportes diversos, para a experimentação dentro das condições motoras para o manuseio.



Em todo caso, as crianças sempre reagirão de diferentes maneiras depen-

dendo do tipo

de material que utilizem. A primeira vista podem não gostar da textura, achar estranho, mas aos poucos vão se habituando e explorando com mais destreza à medida que vão sendo estimuladas. As experiências devem ser bem contextualizadas com o universo infantil: os apoios que serão necessários seja pessoal, material ou espacial.

Angotti (2001, p. 66) destaca,

As cenas cotidianas de um trabalho docente executado à luz de um ideário pedagógico bem constituído e organicamente planejado, se não forem as ideais (dada as inúmeras variáveis que interferem nesse fazer), pelo menos serão parte de um corpo com alcances bem positivos e profícuos de realizações [...]

Nesta fase, ao trabalhar com leitura de imagens é importante elaborar perguntas que instiguem a observação, a descoberta e o interesse da criança. Deve-se respeitar o seu ritmo, interesse, tempo de concentração e o prazer na realização. O professor deve ficar atento para redimensionar as atividades, em relação ao tempo ou a própria atividade. Sendo relevante a organização de possibilidades condizentes e que melhor se adapte ao contexto.

A organização da sala, a quantidade, a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico. Carvalho & Rubiano (2001) afirmam que a personalização dos espaços e objetos é elemento crucial no desenvolvimento da identidade pessoal. [...] “Um ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas as necessidades, de contato social e de privacidade.” (p.112) Nesse caso, a organização do ambiente funciona como um segundo educador.

A organização dos espaços sejam internos ou externo, além das vivências, deve primar por cuidado, observação e interação entre as crianças e crianças, crianças e adultos. “A perspectiva é que o educador seja cuidadoso na estruturação e organização contínua do ambiente, a fim de favorecer o envolvimento dos pequenos e pequenas nas vivências. Dessa maneira o educador torna-se mais disponível para observar as ações das crianças e poderá estabelecer um contato mais individualizado com as crianças que assim necessitarem.”

(CARVALHO & RUBIANO, 2001, p. 122)

O percurso produzido tem que buscar entender o processo individual de cada criança, afastando julgamentos como feio ou bonito, certo ou errado. Os educandos devem ser observados constantemente e as observações registradas.

O registro serve como um poderoso documento que evidencia o percurso, bem como acertos e entraves dos sujeitos da turma em questão. A análise reflexiva sobre as produções das crianças, em relação a elas mesmas, ou seja, a avaliação do desenvolvimento artístico da criança deve especificar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo.

Esse percurso comunica a obtenção dos objetivos propostos e o alcance deles pelas crianças. Esse dispositivo auxilia o educador na tomada de decisão, em avançar ou replanejar a partir dos resultados.

Cabe ao educador ter um olhar atento e sensível para propor vivências que favoreçam o protagonismo infantil e a pintura com as mãos é relevante nesse quesito. Com uma infinidade de possibilidades, contribui em muitos aspectos o desenvolvimento dos pequenos:

– Constrói na criança sua identidade enquanto sujeito pertencente a uma cultura;

– Desenvolve na criança o conceito de criadora e produtora de cultura;

– Desperta sua expressão artística, sua criatividade e imaginação;

– Estimula toda parte motora, sensorial, além praxia global e fina;

Os primeiros contatos devem propiciar as crianças à livre expressão e o não direcionamento é aconselhável. Um olhar vivo, receptível; um olhar infante e perspicaz como as crianças, assim deve ter o educador, pois a censura nessa fase pode limitar a criatividade dos pequenos.

Apresentar um espaço amplo, a princípio tinta comestível, guache, ou materiais atóxicos. A pintura com os dedos, as mãos, envolvendo o corpo e um momento de exploração para as crianças pequenas é um movimento inicial para que se apropriem e seja uma vivência significativa.

Quanto mais cedo um indivíduo entra em contato com as expressões artísticas, mais cedo ele reconhece as artes. Dessa forma, pode usufruir de seus benefícios, como a ampliação do repertório cultural, ainda durante a infância.

2.1. O MUNDO DA PINTURA E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O ensino da arte na educação infantil deve respeitar as especificidades dessa fase, as crianças podem conhecer estilos, conceitos, regras e técnicas das diferentes expressões artísticas à medida que vão se apropriando desse universo. “Ora, é importante ter em mente que a ideia de arte não é própria a todas as culturas e que a nossa possui uma maneira muito especifica de concebê-la.” (COLI, 1981, p. 47)

Para além de técnicas, períodos ou estilos, os pequenos têm que se constituírem produtores, experienciadores, irem além da releitura da obra. As crianças bem pequenas precisam se acostumar com texturas, formas, cores e materiais.

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma.

(COLI, 1981, p. 76)

Nessa fase a oralidade é muito presente, então para um primeiro contato, o ideal são as tintas comestíveis, feitas a partir de alimentos comuns como beterraba e cenoura. Assim, as crianças vão se ambientando as produções artísticas.

Num segundo momento, outras tintas como guache, (muito presente nas unidades de educação infantil) poderão ser utilizadas. Por conta da fase oral, o sabor não é agradável e os ajudará a evitar que chupem os dedos e coloquem os materiais na boca.

Essa experiência potencializará a sensibilidade táctil dos pequenos, assim como, a sua capacidade criativa. Esse contato com texturas distintas ora mais líquidas, ora mais espessas, de aromas e sabores diferentes, também ajudam a repertoriar a criança.

Para as crianças um pouco maiores, o ensino da arte por meio de atividades colaborativas, como acontece no teatro e pode acontecer na pintura, por exemplo, contribui para a capacidade de trabalhar em equipe e, ajuda ainda, a fortalecer o vínculo da criança com a escola.

Quando se estimula a criança a criar, estará ajudando para que desenvolva sua percepção, emoção e inteligência. A criança contará com mais meios para expressar-se e irá adquirindo com mais prática a partir das experiências. A potencialidade criativa das crianças é enorme, mas nem sempre se reconhece isso a não ser que lhes ofereçam a oportunidade de colocá-las em prática. Fazer exposições dos trabalhos é uma forma de estimular e valorizar a criatividade infantil.

As crianças são observadoras, mesmo com a oralidade não muito desenvolvida, falam com gestos, apontam para o que querem, chamam a atenção do adulto as suas vontades e anseios.

Fica claro quando as suas atividades são expostas, pois querem mostrar a todos que ela fez, contam como fizeram e o que sentiram. Apreciam vídeos em que aparece a turma,

Desde a mais tenra idade é possível estimular a criatividade e a expressividade das crianças utilizando pintura com as mãos. Em geral, dos seis meses até os dois anos de idade, meninos e meninas já se encontram preparados para desfrutar dessa deliciosa experiência. A pintura com mãos propicia aos infantes darem seus primeiros passos dentro do mundo da arte e desenvolverem autonomia. (MEDINA, 2015).

fotografias... Esses meios são muito importantes tornam visível o percurso construído, o trabalho pedagógico ganha cor, forma, torna-se concreto.

Essa valorização para além do registro torna substancial o protagonismo infantil. Atua na valorização das produções infantis, a afirmação de que os pequenos são produtores de cultura, sujeitos criativos e sensíveis. Rompe a visão adultocêntrica de que se tornarão sujeitos, eles estão sendo agora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação atual demonstra cada vez mais uma exigência complexa, porém necessária, que processo de ensino e aprendizagem sejam estudados e refletidos pelos educadores. Desta forma, tornar a educação algo significativo e prazeroso para o desenvolvimento da criança como algo imprescindível.

A Arte está presente na história e na formação da sociedade, os grupos sociais se encontravam e marcavam suas trajetórias, rituais e formas de organização. Observamos ao estudar as pinturas rupestres deixadas pelos homens das cavernas. Aprendemos que o desenho está impregnado de sentido e vai além das palavras, ele é subjetivo. “A Arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambiguidades.”(COLI, 1981, p. 77)

Atualmente, o senso comum atrelado a Arte presente na Educação Infantil, minimi-

za a potencialidade e criatividade dos pequenos atribuindo aos desenhos e pinturas um mero entretenimento. Passando despercebida toda sua polissemia.

Entretanto, historicamente a educação brasileira apresenta uma prática que imobilizava as crianças, fazendo-as somente ouvintes que devem absorver as informações que o educador transmite por meio de uma educação tida como bancária (FREIRE, 1996). Nesse olhar o professor entendido como aspecto principal para que a aprendizagem se desenvolva, sendo dada a criança a função de realizar as tarefas, numa visão da qual elas eram vazias de conhecimento.

Na contramão dessa concepção, a busca por uma educação significativa e prazerosa onde a criança é entendida como um ser social, que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos em espaços e tempos determinados (MACHADO, 2001). Nessa perspectiva, as vivências propiciadas às crianças pequenas, com outras crianças e materiais, lhes permitirão apreensão e significados complexos do meio cultural e social ao qual estão inseridas.

O desenho e a pintura, por exemplo, são atividades artísticas que promovem o desenvolvimento da imaginação, criatividade, aspectos afetivos e emocionais, inteligência racional e habilidades motoras das crianças. Além da promoção de atividades colaborativas que contribuem para a capacidade de trabalhar em equipe, o fortalecimento do vínculo entre crianças, educadores e o entendimento do eu na sociedade.

Para muito além de um momento prazeroso, a escola não pode se esquivar de observar, estudar, abordar e debater com seus educadores, qual a profunda relevância das propostas, se estas dialogam com a concepção de criança e infância que se defende. A intencionalidade deve estar diretamente ligada aos objetivos. Juntos devem convergir em ações educativas que dialoguem com a expressividade, a formação da autonomia, da criticidade, do autoconhecimento e da valorização da criança enquanto sujeito social.

Assim, uma relevante contribuição do ensino da arte na educação infantil é a formação da criança enquanto consumidora e produtora de cultura. Compreender e fomentar a expressividade infantil sem o caráter propedêutico. A criação, ressignificação presentes no universo infantil são os viés da promoção do sujeito autônomo e crítico. O ensino das diferentes expressões artísticas baliza a educação infantil e suas múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Arte na Educação Infantil. Vila Global Education. São Paulo, 05 de mar. de 2021. Disponível em: https://www.campusvilla.com.br/arte-na-educacao-infantil/ Acesso em 05 de mar. de 2021.

BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, n. 248, 1996.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB, 1999b.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação infantil: pra que te

quero?

Porto Alegre: Artemed, 2001.

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

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2004.

HADDAD, N. Metodologia de estudos em ciências da saúde: como planejar, analisar e apresentar trabalho científico. São Paulo: Roca, 2004.

KAMII, C, Devires, R. 1991. Piaget para a educação pré-escolar. PA: Artes Médicas.

KRAMER, Sonia. Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2006.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do trabalho científico.

4. Ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

MEDINA, Vilma. Pintura com dedos na infância. Guiainfantil.com. São Paulo, 05 de mar. de 2021. Disponível em: https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/artes/pintura-com-os-dedos-na-infancia/ Acesso em 05 de mar. de 2021.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org). Educação Infantil: muitos olhares. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS

RESUMO

Esse artigo procura refletir sobre A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância de se ter um bom planejamento curricular. O planejamento educacional permite a efetivação do processo ensino-aprendizagem com base no Sistema Educacional Nacional, com o objetivo de descrever a função do planejamento educacional como ferramenta fundamental para a construção de uma educação de qualidade. A nova dinâmica social e a tendência para a descentralização dos sistemas educacionais, faz com que os professores diretivos assumam novos papéis, tenham a capacidade de atuar com autonomia e tomar decisões que lhes permitam acessar o mundo globalizado da educação e da sociedade em geral. Educar sem planejar é como construir uma casa sem planta ou escrever um romance sem rascunho. A arte da educação requer esforço, análise racional, pensamento crítico e criatividade. O Planejamento em Educação é a chave para garantir o sucesso e a qualidade das ações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino-Aprendizagem; Planejamento;

ABSTRACT

This article seeks to reflect on The Common National Curriculum Base (BNCC)

and the importance of having a good curriculum planning. Educational planning allows the teaching-learning process to be carried out based on the National Educational System, with the aim of describing the role of educational planning as a fundamental tool for building quality education. The new social dynamics and the tendency towards the decentralization of educational systems, makes the directive teachers assume new roles, have the ability to act autonomously and make decisions that allow them to access the globalized world of education and society in general. Educating without planning is like building a house without a plant or writing a novel without a draft. The art of education requires effort, rational analysis, critical thinking and creativity. Education Planning is the key to ensuring the success and quality of actions.

KEYWORDS: Education; Teaching--Learning; Planning;

INTRODUÇÃO

O planejamento curricular dá a possibilidade de pensar em atividades que promovam uma aprendizagem significativa, selecionando e / ou adaptando o que se considera mais conveniente para ensinar e como colocá-lo em prática.

O planejamento está presente em nosso dia-a-dia, mesmo que implícito, como o caso da pessoa que, ao levantar-se pela manhã, pensa no seu dia, no que vai acontecer ao longo dele. Como não se tem certeza do que realmente irá acontecer no passar dessas vinte e quatro horas, a pessoa obriga-se a pesar, prever, imaginar e tomar decisões, contudo, ela sempre espera tomar as decisões mais acertadas, para que sua ação alcance os objetivos esperados; mesmo não tendo consciência de que está realizando um planejamento, esta pessoa está fazendo o uso do ato de planejar (GAMA; FIGUEIREDO, p. 1).

Este instrumento é de vital importância em centros educacionais, pois permite abrir espaços de diálogo e reflexão sobre as metodologias a serem utilizadas, a progressão dos conteúdos abordados e os instrumentos a serem utilizados para avaliar o nível de aproveitamento da aprendizagem.

A realização do planejamento curricular deve levar em consideração os grupos com os quais irá trabalhar, seu ambiente, dando relevância às possibilidades do centro educacional e aos recursos digitais que permitem a integração de todos na concepção das atividades, os valores e eixos transversais e os diversos atores relacionados, que podem contribuir para aprofundar a qualidade da aprendizagem, com base na inovação e numa visão global da realidade educacional.

A necessidade de um currículo que conseguisse atender a toda a população escolar brasileira é discutida há algum tempo. Em virtude disso, a BNCC tem como objetivo “[...] promover equidade nos sistemas de ensino, isto é, de promover o direito de aprendizagem da totalidade dos estudantes” (BRASIL, 2017 p.1). A primeira versão foi disponibilizada para novos estudos e sugestões no mês de setembro de 2015, e nela a BNCC foi assim definida:

É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essen-

ciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país. O documento conterá: Competências gerais que os alunos devem desenvolver em todas as áreas; Competências especificas de cada área e respectivos componentes curriculares; Conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a desenvolver a cada etapa da Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular para todos os anos da educação básica. (BRASIL, 2017 p.1)

Não se deve esquecer no planejamento educacional as estratégias de planejamento didático para o desenvolvimento do currículo em sala de aula, para que o aluno aprenda não só o conceito de um determinado conhecimento, mas também quando e por que ele deve ser utilizado na resolução de situações problemáticas. As várias competências: As conceituais, procedimentais, atitudinais devem estar imersas nas bases teóricas ensinadas aos alunos para que possam aplicá-las a partir de sua própria práxis, sem esquecer que as ações do professor devem obedecer a processos de planejamento antes, durante e após o desenvolvimento das aulas. Não se deve esquecer que a ação do professor é afetada por fatores administrativos, políticos, sociais e / ou culturais que por vezes obrigam o professor a improvisar em sala de aula.

Toda ação educacional formal requer um planejamento, que necessariamente inclui fases, etapas ou processos inter-relacionados para atingir os objetivos estabelecidos.

O CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O sistema escolar funciona com um determinado currículo e nunca pode funcionar sem reconhecer a importância do currículo. Sem um currículo adequado, uma escola não pode funcionar sem problemas. Pois não haveria ideia definida de qual é o plano de ensino aos alunos que estudam na instituição. Qual é o objetivo do ensino de uma disciplina, é necessário que haja um objetivo definido em mente da administração: o que eles querem que as crianças sejam capazes de fazer quando concluírem o período acadêmico naquela instituição.

[…] dentro do campo pedagógico, apesar das diversas definições que o termo currículo recebeu ao longo da história da educação, tradicionalmente, passou a significar uma relação de disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma, ou seja, matriz curricular. (CAMACHO e MANZALLI, 2014 p. 16).

Por outro lado, se o plano de estudos é muito difícil para a maioria dos alunos. Em seguida, a administração precisa redefinir o programa para uma versão menos difícil. O currículo atualmente empregado precisa da inclusão ativa da administração. Por meio do gerenciamento completo do currículo, podemos avançar em direção a um ambiente acadêmico mais eficaz, com alunos qualificados e trabalhadores.

O currículo precisa ser administrado de forma equilibrada, de forma que não sobrecarregue o professor e os alunos, nem os mantenha tão leves que não aprendam nada ao final do curso. A administração de uma escola ou faculdade precisa ter certeza de criar um currículo viável no período determinado. Ao manter o currículo gerenciado, a administração pode aprender com os dados anterio-

res sobre como planejar seu futuro currículo. Gerenciar o currículo pode ser difícil quando há muito manuseio de registros.

Muita papelada precisa ser gerenciada; isso pode ser facilitado fazendo registros em computadores. Por meio do gerenciamento eletrônico dos registros, será mais fácil localizar registros mais antigos e criar estatísticas para calcular onde o sistema precisa de melhorias. Para estabelecer um sistema de gestão tão eficaz, a instituição acadêmica precisará de investimentos do governo. Mas precisam propor uma boa proposta ao governo, para que tenham certeza de que seu investimento será frutífero para o setor educacional.

Se imaginarmos que o currículo pode instaurar-se conjugado à experiência irredutível da formação da criança [...] poderíamos ter aqui uma oportunidade ímpar de experienciar uma fecunda desterritorialização dos padrões rígidos que ainda persistem na escola, travestida de belas e progressivas ideias, em muitas oportunidades de um novo tempo. (MACEDO e BARBOSA, 2013, p.28-29)

O professor, o aluno e o conteúdo que o professor está ensinando aos alunos. Por meio dessas visitas improvisadas, pode-se entender e analisar melhor onde a gerência precisa de atenção. Ao observar todos os três elementos principais em funcionamento, ou seja, professor, aluno e conteúdo, a administração pode identificar problemas. Se o professor não estiver sendo mais detalhado sobre o assunto que está sendo ensinado, os alunos não conseguirão entender. Então, isso significaria que a administração precisa lembrar ao professor que ele precisa estar mais atento aos seus métodos de ensino.

Definir um bom currículo é uma coisa, mas alcançar muitos requer muitos recursos. A parte mais básica do material curricular são os livros por meio dos quais o professor planejará a aula e a ensinará às crianças da classe. Dependendo da estrutura do currículo, os livros serão decididos. Além dos livros, ambiente de sala de aula adequado, cadeiras e mesas para os alunos sentarem e colocarem seus papéis e livros, quadro branco para o professor escrever.

Da mesma forma, o professor precisa ter a habilidade de ensinar adequadamente o currículo às crianças. O professor ajuda a utilizar o material curricular e a administração deve dedicar bastante tempo à procura de um professor qualificado para seus alunos. A importância do material curricular é tão importante quanto sua gestão. Não apenas o material do currículo precisa ser comprado e usado, mas também mantido. Comprar todo o material da sala de aula é uma coisa, mas mantê-lo limpo e seguro é o maior desafio. As crianças precisam ser lembradas de não rabiscar nas mesas, o que pode causar uma péssima impressão.

Não deve haver lixo e o aluno deve ser incentivado a jogar o lixo no lixo, mantendo seu ambiente limpo e saudável. Também faz parte de nossa religião que 'Limpeza é a metade da fé. Quando algo é confiado a nós. Precisamos mantê-lo seguro e tentar devolvê-lo nas mesmas condições em que estava ao recebê-lo. Portanto, precisamos manter nosso ambiente e nossos pertences limpos.

Enquanto estudamos nas escolas, todas as coisas são confiadas a nós e somos administradores. Não devemos prejudicá-los, pois não é apenas ruim, mas nossa religião também proíbe causar danos a qualquer coisa que nos seja confiada. Devemos também lembrar que o material curricular que nos é

fornecido custa recursos. Portanto, devemos mantê-los seguros, para que possamos usar recursos futuros para outras questões importantes.

O desenvolvimento de um bom currículo é necessário para qualquer instituto. Mas nunca pode haver um currículo absoluto, como o mundo vai progredindo, tudo precisa ser compatibilizado com os cenários dados. Uma das melhores maneiras de desenvolver um bom currículo é ter um gerenciamento adequado para ele. O fato de termos registros dos antigos, podemos analisar e decidir onde precisa ser mudado. Conforme mencionado anteriormente, se fizermos uma gestão melhor do currículo mais antigo e de suas estatísticas, isso nos ajudará a fazer um design melhor para as próximas gerações.

O currículo deve incluir algumas questões importantes como:

1. O plano de estudos obrigatório foi concluído?

2. O programa foi bem compreendido pelos alunos?

3. O sistema atual sobrecarregou as crianças ou o professor?

4. Há espaço para melhorias no professor ou no conteúdo?

Manter essas questões em mente ajudará a administração a se concentrar no objetivo principal de ensinar os alunos de forma eficaz. Isso ajudará a administração a projetar um currículo que se mostre frutífero para os alunos e gerenciável pelos professores. Se o currículo é muito agitado para os alunos, ele precisa ser menos complexo. Desta forma, os alunos distribuem o plano de estudos uniformemente ao longo do ano letivo. Por outro lado, se todos os alunos tiverem um nível muito bom de compreensão, aumentar a complexidade de acordo seria uma boa ideia.

Assim, as crianças podem absorver mais informações nesse período de tempo. Para tal concepção do currículo, precisamos estabelecer políticas educacionais eficazes que reforcem a cooperação entre o governo e o setor educacional. Quando o governo e o setor educacional vão se dar as mãos. Eles serão mais capazes de abordar a questão relativa às deficiências do currículo em termos de gestão, material e desenvolvimentos. O governo pode fornecer os fundos necessários para os materiais, enquanto o setor educacional utiliza os fundos e cria políticas que facilitam professores e alunos.

O currículo é a base de qualquer instituição acadêmica, sem ele a instituição seria uma causa perdida. Como o plano de estudos estaria em todo lugar, já que não há objetivos concretos do sistema. Precisamos ter um conjunto definido de metas e objetivos para o programa que planejamos para nossos alunos. Só então podemos avançar em direção a um futuro acadêmico melhor para nossa nação.

A estrutura e o desenvolvimento do currículo envolvem muitos recursos, incluindo a forma como ele é organizado, os objetivos a serem alcançados na educação, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e, finalmente, como o currículo atenderá aos futuros alunos.

A BNCC E SUAS IDEIAS CENTRAIS

A BNCC traz uma grande inovação ao estabelecer 10 competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Segundo o docu-

mento, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica.

"Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos" (ANPED, 2015).

Desse modo, as 10 competências gerais comunicam aos educadores uma importante mensagem: quem é o estudante que a BNCC propõe formar.

Os principais desafios são:

Valorizar e Utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo.

Exercitar a curiosidade intelectual dos alunos.

Agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Valorizar e fruir das diversas manifestações artísticas.

Exercitar empatia, diálogo e resolução de conflitos.

Utilizar diferentes linguagens.

Compreender, conhecer e utilizar as novas tecnologias.

Valorizar a diversidade de saberes culturais.

A BNCC é um documento amplo, ao qual dispõe de alguns temas e desafios, aos quais as escolas e os professores podem se basear para ministrar seu planejamento, visando definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todas crianças devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar.

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p.15).

Para um entendimento um pouco resumido do BNCC, segue algumas ideias baseadas nesse documento para um bom planejamento:

RESPONSABILIDADE E CIDADANIA – CIÊNCIAS HUMANAS

Cidadania significa ser membro e apoiar a própria comunidade e país.

As crianças precisam aprender desde cedo que suas ações têm consequências e comportamentos negativos ou desrespeitosos não serão permitidos.

A base para um ambiente de vida com respeito mútuo é o respeito mútuo. As crianças devem respeitar os adultos (pais, avós, professores do jardim de infância e da escola, etc.) e outras crianças, como os adultos, devem respeitar as crianças e outros adultos. O respeito mútuo e a consideração dos desejos é uma das premissas importantes para a convivência da sociedade.

Além dos direitos, as crianças também têm responsabilidades, como os membros adultos da sociedade. Os direitos de

uma criança terminam onde os direitos de outra criança ou adulto começam. Isso significa que os direitos têm limites e uma criança deve considerar os direitos de outras crianças e adultos ao exercer seus direitos. Direitos e responsabilidades andam de mãos dadas.

A BNCC é um convite à reflexão acerca das condições de possibilidade da educação, enquanto conjunto de conceitos, procedimentos, valores e atitudes empregados no processo educativo, visando o desenvolvimento pleno do aluno. É nesse sentido que o documento entende a necessidade de garantir os 'direitos de aprendizagens' como recurso indispensável no processo de educação formal a subsidiar a estruturação de currículos compatíveis ao nível de ensino e aprendizagem de alunos em contextos sociais e culturais distintos. (NICOLAU, 2018, p. 08).

A criança tem direito à educação, mas ao mesmo tempo tem o dever de frequentar a escola. A criança tem direito à proteção da saúde, mas tem a obrigação de cuidar da sua saúde. Uma criança tem direito à liberdade de expressão, mas ao exercer o seu direito à liberdade de expressão, a criança deve respeitar os direitos das outras crianças e adultos, acima de tudo o direito de proteger a sua honra e dignidade.

Considerando o discurso clássico da cidadania como filiação completa à comunidade, o adulto produziria cidadania parcial para as crianças, pois limita o exercício dos direitos exercidos pelo mundo adulto.

Em uma sociedade livre e democrática, cada pessoa, desde o nascimento, é um cidadão, é um sujeito de direitos. O exercício da cidadania é conhecer e fazer valer esses direitos. Não é um dom natural, mas uma virtude que a espécie humana conseguiu conquistar ao longo da história, indo da barbárie à civilização. Mais importante ainda, o exercício da cidadania é também um direito civil básico da maior importância, pois o seu cumprimento, sem dúvida, contribui para o cumprimento de todos os outros direitos.

O primeiro passo para educar as crianças e torná-las boas cidadãs é garantir que aprendam valores onde o consenso, a compreensão e a paz são as notas predominantes.

Defender os cinco temas da cidadania - honestidade, compaixão, respeito, responsabilidade e coragem - não é suficiente. Explorar esses temas, falar sobre eles e fazer conexões entre esses temas e a vida de seus alunos são as chaves para desenvolver uma verdadeira compreensão dos conceitos. As atividades abaixo, que ajudarão a desenvolver esses temas, são divididas por séries:

Mas, primeiro, vamos dar algumas palavras sobre cada um dos temas:

- A honestidade é o tema básico da boa cidadania. Uma pessoa deve ser honesta com os outros e consigo mesma para ser um bom cidadão.

- Compaixão é a emoção de cuidar das pessoas e de outras coisas vivas. A compaixão dá à pessoa um vínculo emocional com seu mundo.

- Respeito é semelhante à compaixão, mas diferente em alguns aspectos. Um aspecto importante do respeito é o respeito próprio , enquanto a compaixão é dirigida aos outros. O respeito também é dirigido a coisas ou idéias inanimadas, bem como às pessoas. Por exemplo, as pessoas devem respeitar as leis. Finalmente, o respeito inclui

a ideia de estima ou admiração, enquanto a compaixão é um sentimento que as pessoas podem ter pelos outros que não admiram necessariamente.

• Da honestidade, compaixão e respeito vem a Responsabilidade , que inclui tanto a responsabilidade privada quanto a pessoal e pública. Indivíduos e grupos têm responsabilidades. Responsabilidade tem a ver com ação e inclui muito do que as pessoas consideram boa cidadania. Você pode salientar que uma das principais responsabilidades dos alunos é aprender. Eles devem se educar para que possam viver ao máximo seu potencial.

• Por fim, o tema Coragem é importante para uma boa cidadania. Os seres humanos são capazes de ir além da mera bondade em direção à grandeza. A coragem permite que as pessoas façam a coisa certa, mesmo quando ela é impopular, difícil ou perigosa.

BNCC E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

A BNCC está estruturada em cinco campos de experiências nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com a BNCC (2017), os cinco campos de experiências que devem ser propiciados para as crianças, são:

- Eu, o outro e o nós: Com base na interação com os pares, crianças e adultos, as crianças se constituem no seu modo de ser e agir, construindo a sua identidade, possibilitando o contato com diferentes grupos sociais e culturais.

- Corpo, gestos e movimentos: Por meio do corpo é que a criança explora o mundo, o espaço, estabelecem relações e se tornam conscientes da sua corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, música, teatro e as brincadeiras de faz de conta elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, linguagem e emoção.

- Traços, sons, cores e formas: Vivenciar as diferentes formas de expressão e linguagem como as artes visuais, a música, o teatro, o audiovisual. A Educação Infantil deve favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal para que se apropriam de sua cultura.

- Escuta, fala, pensamento e imaginação: Promover espaços para que a criança possa falar, ouvir, potencializando a sua participação na cultura oral. Dentro deste campo encaixa-se também as narrativas e a linguagem escrita que deve partir do que as crianças conhecem e deixam transparecer. Além disso, o contato com diferentes histórias e gêneros literários.

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses criando oportunidades para que elas possam ampliar seu conhecimento mundo físico e sociocultural.

A BNCC como outros documentos para a Educação de um modo geral implica em desejo de melhoria e é isso que se deve focar para ter uma educação de qualidade, mas não esquecer de que está se tratando de pessoas e que a busca por uma cidadania que efetivamente se preocupe com o desenvolvimento integral.

Percebe-se que é extremamente fun-

damental que as escolas e os professores tomem conhecimento da BNCC para trabalhar com os alunos de forma ampla e significativa.

AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

A Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), enfatiza a ampliação progressiva do tempo escolar tanto no âmbito do ensino fundamental como no da educação infantil determinando um mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral (BRASIL, 2001).

Em 2007, o Governo Federal lançou o Programa Mais Educação, com o intuito de proporcionar às escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais cultura, lazer e possibilidades de conhecimentos com a ampliação de novos tempos e espaços.

Esse programa foi atualizado e redenominado Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (BRASIL, 2016, p.23).

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei de nº 13.005/2014, destaca que a educação de tempo integral é contemplada na meta seis qual seja, “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59). Em âmbito estadual, o reconhecimento da necessidade da melhoria na qualidade da Educação Básica levou a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a implantar, em 2012, o Programa de Ensino Integral (PEI) nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012).

Naquele ano, aderiram ao Programa 16 escolas, 11 diretorias e foram atendidos 5 mil alunos. Em 2013, a adesão foi ampliada para 69 escolas, 38 diretorias e 17 mil alunos. Em 2014, são 182 escolas, 64 diretorias e 55 mil alunos (SÃO PAULO, 2014, p. 1). Desde então, constata-se um crescimento exponencial de escolas que ingressaram ao PEI de tal sorte que, a partir de 2017, 308 unidades passaram a oferecer esse novo modelo de ensino em tempo integral, atendendo mais de 104 mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo informações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2018).

As unidades oferecem estrutura com laboratórios, disciplinas eletivas e jornada de oito a nove horas em média. As Diretrizes das Escolas de Tempo Integral defendem que a função social da escola representa a “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania” (SÃO PAULO, 2006, p. 14). Com esse intuito, as diretrizes preveem a “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais” (SÃO PAULO, 2006, p. 5), com uma nova organização curricular que propõe a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com “procedimentos metodológicos inovadores” (SÃO PAULO, 2006, p. 11).

Bakunin (1979, p. 20) já defendia a educação integral sob um aspecto sociopolítico ao questionar se “poderá ser completa a emancipação das massas trabalhadores enquanto receberem uma instrução inferior à dos burgueses”, considerando que “pedimos para o povo [...] instrução integral, toda a instrução, tão completa como o requer a força intelectual do século”.

Marx e Engels (1992) consideram que a educação deve integrar educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, que inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas essenciais aos diversos ramos industriais.

Gonçalves (2006, p. 130) coloca que tradicionalmente se entende educação integral como a que leva em conta “o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”.

Dessa maneira, o sujeito deve ser considerado do ponto de vista biopsicossocial. O autor acrescenta ainda que “o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, que [...] tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização” (GONÇALVES, 2006, p. 130). Depreende-se das palavras do autor que a pessoa, em sua totalidade, integra aspectos biológico-corporais, sociais, cognitivos, afetivos, morais, em um contexto de tempo e espaço.

Dessa forma, um processo educativo integral deve abranger todos estes aspectos de modo integrado, visando à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Guará (2006, p. 16) enfatiza que “a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação”. Nesse sentido, educação integral se associa à concepção filosófica de homem integral, entendido em sua totalidade, englobando “suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Para Mathias (2006), a concepção de educação integral a partir da formação integral do ser humano amplia o conceito de educação e abre espaço para que a sociedade como um todo se envolva e se torne responsável pela formação de novas gerações.

Desse modo, a educação integral não só contempla o ser humano de forma integrada como também a diversidade dos espaços educativos como conceito fundamental. Diversos espaços de aprendizagem possibilitam “a ampliação de repertórios relacionais, culturais, científicos, artísticos, todos importantes para a criação de significados, compreensão da realidade e aumento da capacidade de intervenção positiva” (MATHIAS, 2006, p. 12). Constata-se, dessa maneira, que o autor considera a educação integral como um recurso para que crianças e adolescentes se redescubram como sujeitos de direito em sua integralidade humana.

A busca de definições demonstra que o tema é suficientemente complexo para fomentar indefinições, como a apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 16):

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, em-

bora não haja consenso sobre o que se convenciona chamar de 'formação completa'[...]

Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

Guará (2006, p. 15) compactua essa indefinição ao afirmar que "Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral".

A autora enfatiza que, em sua dimensão humanizadora, a educação "assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social" (idem).

Paralelemente a essa dimensão filosófica, Guará (2006, p. 17) entende a educação integral como "articulação de saberes a partir de projetos integradores", a partir da qual "a relação escola/comunidade também poderá propiciar o estudo dos temas transversais, a integração entre as disciplinas e o trabalho coletivo".

Uma terceira vertente, na visão de Guará (2006), consideraria a Educação Integral na perspectiva de tempo integral de atendimento de crianças e jovens, assunto que será tratado em tópicos posteriores.

Maurício (2012, p. 25) sintetiza essas concepções ao afirmar que a educação integral "embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto". Tal concepção considera que essa integralidade:

[...] se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2016, p. 1) busca sintetizar o conceito: "Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes".

Assim, Educação integral representa a visão de crianças, adolescentes e jovens como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões: desenvolvimento intelectual, físico, do cuidado com sua saúde.

Dentro desse conceito, é fundamental ofertar oportunidades para desfrutar e produzir arte, conhecer e valorizar sua história e seu patrimônio cultural, ter uma atitude responsável diante da natureza, respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes (BRASIL, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os planos devem ser revisados e monitorados regularmente. Em seguida, o progresso alcançado em cada área deve ser comunicado de forma eficaz a todas as partes interessadas.

Quando o professor reserva um tempo para planejar suas aulas, ele e seus alunos verão melhorias nas experiências de ensino e aprendizagem.

O planejamento é, sem dúvida, uma das etapas mais importantes do processo educacional. É o primeiro passo para alcançar o aprendizado completo e efetivo do conteúdo solicitado pelos alunos. Além do mais, com um bom planejamento, os resultados são muito mais previsíveis e, portanto, são um bom presságio para uma avaliação bem-sucedida.

O planejamento é fundamental para o professor, pois permite aliar a teoria à prática. Ou seja, poder usufruir dos conteúdos (teóricos) mais ou menos padronizados e comuns da forma mais conveniente possível. Desta forma, um planejamento adequado implica que o professor possa recorrer a diferentes ferramentas e metodologias para que o conteúdo programático chegue melhor aos alunos.

Pensar previamente nas aulas permite que o conteúdo seja sequenciado e segmentado, tornando-o coerente e funcional, o que tem impacto direto na capacidade dos alunos de se apropriarem e assimilarem as aulas de forma global e integral.

É necessário também que o planejamento seja questionado sobre os objetivos da Base Nacional Comum Curricular BNCC, tanto gerais quanto específicos, pois só assim se podem analisar os resultados do ensino, em relação a se eles são cumpridos de forma satisfatória ou não. Assim, um planejamento baseado na BNCC irá orientar e canalizar as sessões, permitindo uma ordenação mais eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ofício n.º 01/2015/GR.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Governo Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação Parecer CNE/CEB nº 7: diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: Governo Federal, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (temas transversais) terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GAMA, Anailton de S.; FIGUEIREDO, Sonner A. de. O Planejamento no Contexto Escolar. Disponível em <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>. Acesso em: 25 abr 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. Infâncias - devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação / Roberto Sidnei Macedo, Omar Barbosa Azevedo. – Ilhéus, BA: Editus, 2013.

NICOLAU, Alessandra Aranda, et al, A Pedagogia da Responsabilidade Integral e a BNCC, 1. Ed. São Paulo: Thoth, 2018.

LITERATURA INFANTIL

CURIOSIDADES, IMPORTÂNCIAS E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

IVANA APARECIDA VIRGILIO ALMEIDA

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo demonstrar a importância da Literatura Infantil, suas curiosidades e consequentemente as múltiplas linguagens que a criança traz consigo para expressar tudo o que apreendeu desse contexto mágico, traz também a relevância de despertarmos para a necessidade de termos e sermos bons leitores, que sejamos críticos e reflexivos. Na investigação foram utilizados como fontes os materiais didáticos produzidos no curso de Pós Graduação

– Práticas Educativas, Legislação vigente, livros de diversos autores, documentos pedagógicos e artigos científicos diversificados. O material colhido para a pesquisa em tela enriqueceu de forma evidente a aprendizagem real e tornou possível vislumbrar a riqueza que traz a diversidade de correntes pedagógicas que permeiam o universo da Literatura e das Múltiplas Linguagens, assunto que atualmente tem ganhado grande destaque.

Palavras Chave: Múltiplas linguagens, Leitura, Reflexão.

INTRODUÇÃO

Dentro de um contexto bem amplo que é a Literatura Infantil, suas curiosidades e as múltiplas linguagens, podemos recortar um pedacinho e despontar aqui algumas considerações relevantes para a desenvoltura desse singelo trabalho.

Compreendo que o objetivo geral do ambiente escolar é desenvolver sujeitos, mas não quaisquer sujeitos; reporto-me aos sujeitos ativos, participativos e colaborativos, portadores de senso crítico, de autonomia, de sociabilidade, não queremos mais a escola com estruturas fechadas e de controle como aponta Foucault (1979, pag.08), demonstrando ser importante o poder disciplinador da unidade escolar para administrar o bem comum. Buscamos sim estruturas mais humanas, afetivas capazes de desenvolver no ser toda a sua potencialidade, a sua criatividade, fazendo com que esse ser entenda e sinta o seu protagonismo e tome o seu lugar na sociedade como tal, criador e detentor de muita cultura e de conhecimentos prévios, capazes de colaborar com aprendizagens para si e para outrem.

E nesse contexto de protagonismo e oportunizar momentos ricos de saberes, introduzimos algumas pontes capazes de instigar essa aprendizagem e esse molde de sujeito ativo, temos a Literatura Infantil que contribui de diversas formas para vivência da criança, aumentando seu repertório, aguçando a sua imaginação e a sua curiosidade, trazendo possibilidades de novos experimentos como a dramaturgia, o reconto e a releitura, a musicalização, entre outros, assim como temos um alerta: Atentar ao nosso poder de observação para as várias formas que a criança tem de se expressar, seja pelo gesto, pelo olhar ou pela brincadeira, pois o corpo fala de diversas formas e aí, cabe a nós educadores esse olhar sensível capaz de captar cada

indagação trazida, apontada e questionada.

Segundo a citação de Fanny Abramovich, a autora descreve que:

"Ao ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatralizar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!"

Abramovich (1993, p.23)

Com a citação acima, podemos perceber o quão importante é desenvolver o gosto pela leitura, como um incentivo pode mudar tudo, a iniciativa de mostrar para a criança esse universo infinito, prazeroso e inconfundível é nossa obrigação como mediadores de saberes e oportunidades. Além do mais, quanto mais cedo introduzirmos a criança nesse universo da leitura, da literatura, mais cedo teremos o apreço por essa ferramenta de aprendizagem. E aprender com prazer, faz toda a diferença, desonera a criança da obrigação e faz com que ela busque pela curiosidade, pela vontade, pelos seus interesses e necessidades.

É sabido que esse gosto pela leitura é um processo paulatino que deve ser cultivado tanto pela família como pela escola, essa interação em âmbito concreto, faz brotar naturalmente uma ação que passa a ser da própria criança e não somente uma reprodução obrigatória.

DESENVOLVIMENTO CURIOSIDADES:

Esse assunto pode despertar em nós inúmeras expectativas e curiosidades, até porque um de seus vieses está bastante em voga trazendo para os educadores um pensar bastante reflexivo sobre as formas de expressões não só das crianças, mas dos adultos também (múltiplas linguagens). Como podemos de fato aprimorar a nossa prática pedagógica e utilizar as ferramentas disponíveis no âmbito do conhecimento se não tivermos uma observação atenta, humana, crítica e de fato reflexiva? Só resta a nós educadores, estreitar nossos laços de aprendizagem conjunta e repensar as nossas metodologias, sejam elas ativas ou não. Precisamos de fato fazer com que todo o capital cultural chegue às mãos dessas crianças, desde a mais tenra idade, precisamos demonstrar com práticas contextualizadas que a leitura, que a literatura, a arte, a música e tantos outros meios de expressão social são capazes de transformar o mundo.

De acordo com a leitura minuciosa feita do livro: Literatura Infantil de Marta Morais da Costa (2ªedição \ 2009), a autora nos traz um panorama geral sobre o início da Literatura Infantil, apontando sobre a necessidade do homem em transmitir ideias e acontecimentos do mundo real. Com isso a literatura nasce já com as lendas e mitos, as fábulas (voz aos animais) e também no folclore, sempre de forma oral. Essa transmissão do capital cultural passava de geração em geração e não era leitura apenas de crianças, os adultos também faziam uso desse material, pois o principal objetivo da literatura era a formação moralizadora da sociedade.

Esse pensamento moralizador era devido ao olhar restrito para a criança, não como sujeito participativo da sociedade, mas como um reprodutor do adulto. Nessa época, as crianças "não tinham vontades e anseios" cabiam a elas apenas, imitar o que o adulto idealizava como justo e bom. Somente no século XIX é que a criança passa a ser en-

tendida como sujeito e a comportar um valor social e a Literatura Infantil começa a ter um condão formativo.

Vale lembrar que as mudanças sociais, influenciaram nas transformações da Literatura Infantil ao longo dos tempos, e trouxeram significativas alterações para esse contexto. Dessa forma temos as modificações desde as sociedades primitivas até as nossas atuais. Outro ponto curioso estava na diferença das classes sociais, na época medieval, em que as crianças mais abastadas desfrutavam de histórias maravilhosas, e de senso de justiça, bondade e virtudes, enquanto que as crianças de famílias mais simples ficavam com as histórias de heróis, de cavalarias, de lutas, de forma pouco usual e vinda do povo (vista como histórias pejorativas).

Nesse contexto, vale ressaltar alguns apontamentos de Glória Pondé (1985 pg. 92-93), “A literatura infantil emerge com a ascensão da ideologia burguesa, que promove a distinção entre o setor privado e público, entre os mundos dos negócios e a família, provocando como consequência, uma compartimentação da existência”. “Opondo casa e trabalho, separando a infância da idade adulta, passa-se então a relegar aquela à condição de etapa preparatória para os compromissos futuros”.

Segundo Regina Zilberman, quando o europeu se apropriou das fontes da literatura, de forma primitiva, ligou-se as camadas inferiores, que eram exploradas pelos senhores feudais um pensamento de menosprezo pela sua cultura popular e passou a satirizar essas pessoas. No entanto, reutilizou-se desse material de uma forma adaptada que passou a contribuir para a preparação da elite cultural. Dessa forma, os contos de fadas sofreram mudanças de funções e passaram a transmitir valores burgueses e a conformar o jovem a certo papel social. Dessa forma, o acervo cultural que antes era transmitido de forma anônima e de geração para geração por pessoas do povo, foi compilado por autores profissionais pertencentes à outra classe social, a burguesia.

Longe de mim, ter a pretensão de minuciar o histórico da Literatura Infantil, mas quis trazer nessas breves linhas, algumas curiosidades sobre esse gênero literário, me desprendendo dos nomes já conhecidos de muitos como: Hans Christian Anderson, os irmãos Grimm, entre outros. Reforço aqui à ressalva que tentei abordar: As culturas populares foram às pioneiras em trazer para os seus povos as histórias que retratavam parte de suas ansiedades e verdades e a cultura eurocêntrica adaptou esse capital cultural e se apropriou como se fossem criações dos europeus, por este motivo não achei relevante trazer nomes desses autores compiladores, pois os verdadeiros donos desse material vasto são anônimos.

IMPORTÂNCIAS:

É senso comum de muitos a importância da Literatura Infantil como fonte primária do contato da criança com o universo da leitura. É senso comum também, de que precisamos ter leitores críticos e reflexivos para a formação de uma sociedade mais justa e acessível a todos, também é sabido que a apropriação do capital cultural deve ser de acesso comum indistintamente e que nós educadores temos a obrigação de levar esse apreço por esse capital cultural para as crianças desde muito cedo, apreço esse que deve dar conta do entendimento de que “sou me-

recedor desse aprendizado e logo, devo me apropriar dele", não há saberes específicos para determinada classe social, todo saber é importante e pode ser apreendido e sentido por todos.

Não há um limite de idade quando se fala em contato com o mundo da leitura, há alguns autores como a Ninfa Parreiras (2012, p. 86) que defende o ponto de vista de que o bebê ainda no ventre já deve ter contato com a leitura e fala mais; esse contato é capaz de estreitar a ligação com os pais, além de exercer a importante tarefa de comunicação com os seus genitores. Essa mesma autora aponta outro aspecto bastante relevante que é a construção de um espaço próprio da criança, o seu pensar, o seu imaginar, que permite criar o tempo todo e sem limites; e não para por aí, temos também a capacidade do adulto em aprender com a experiência da criança, aprender escutá-la em sua individualidade, com suas características próprias, dar a devida importância para esse ser que ainda em formação já traz muitas bagagens, porque tudo ao seu redor é capaz de ser vivência para ele, tanto a questão social, como afetiva, seus exemplos concretos, seu toque, sua impressão.

Logo podemos observar o quão importante se faz o hábito da leitura em todos os seus aspectos, não só cognitivo, mas social e afetivo, pensando em um sujeito por completo, na sua integralidade capaz de se desenvolver de diversas formas, com apenas um simples hábito: ler, que se transfere para outros, como ouvir, falar, sentir e finalmente produzir.

Devemos ter conosco que a Literatura Infantil tem aspectos bastante valiosos como aprender de forma prazerosa; o aprender e o divertir devem estar intrínsecos como uma das pontes mais privilegiadas do conhecimento, pois todo aquele que é movido pelo gosto, consegue resultados abrangentes, pois não se cansa de buscar.

Além do seu aspecto social transformador, pois o agente leitor é capaz de olhar o mundo com os olhos da criticidade, é capaz de refletir o que vive e de transformar aquilo que não lhe agrada. Ao ler podemos observar em uma criança (foco do texto) a sua capacidade de ler o mundo, deixando aflorar seus sentimentos, seus medos e anseios.

Ademais, a Literatura Infantil tem um papel importante no auxílio com as questões emocionais, sociais e cognitivas, pois quando as crianças participam da leitura, seja lendo ou ouvindo, elas compreendem melhor seus sentimentos em relação ao mundo externo e trabalha ao mesmo tempo problemas existenciais típicos da infância. Ainda nesse contexto apontamos a relevância de se ensinar ao sujeito desde cedo que é preciso avaliar tudo aquilo que se lê.

Não devemos apontar apenas a escola como espaço privilegiado para o encontro do livro e do leitor, apesar é claro, de reconhecermos o espaço educacional como fonte de diversos gêneros textuais e talvez seja aqui o maior contato com a literatura, afinal nem todas as famílias possuem condições de ter um acervo e mais, nem todas as famílias possuem o hábito de ler. No entanto, faz-se necessário e urgente à tomada de consciência para esse diálogo, o hábito de ler, de entender, de questionar, deve ser um trabalho conjunto, começamos em casa e complementamos na escola. Não podemos nos esquecer de que a criança apreende por exemplos e todas as nossas ações geram consequências nessa aprendizagem, somos responsáveis por demonstrar com atitudes

sólidas aquilo que reverberamos.

Não podemos deixar de falar sobre os aspectos obscuros das histórias prontas e tradicionais que são recheadas de estereótipos, histórias essas que marcam épocas, culturas e com certeza mexe com o imaginário e o íntimo de cada criança. É nosso dever também não decepcionar esse pequeno leitor, é nossa obrigação trazer um contexto condizente com a sua realidade, que seja ao mesmo tempo desafiador, mas que também acalente estendendo a mão para mostrar que a nossa criança pode, ela é capaz e que nada nesse mundo é motivo para fazer que ela desista. Mostrar que não existem modelos padrões de belezas, de inteligências, não existe poder mais ou poder menos, mas sim, existe querer ir além com todo o seu potencial.

O mundo da Literatura Infantil é recheado de novidades, de aprendizagens, mas também de muitas armadilhas, e aqui cabe o nosso olhar crítico e sensível para questionar e contextualizar esse colorido de sensações, sempre trazendo certos questionamentos, demonstrando que muitas possibilidades surgem quando ninguém mais acredita que seria possível e por isso desistir nunca será uma opção plausível aos olhos de uma criança sonhadora.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS:

As múltiplas linguagens estão presentes desde os primórdios. Pena que nunca demos muita atenção às várias manifestações dos nossos gestos e olhares, pois o nosso corpo se expressa de várias formas.

A criança em especial tem seu jeito próprio de ver o mundo e de assimilar tudo o que ocorre a sua volta e consequentemente ela irá reproduzir conceitos, culturas, sentidos e sentimentos também de uma maneira muito peculiar. E nesse expressar peculiar cabe a nós, adultos e educadores um olhar apurado daquilo que podemos observar como expressão simbólica de aprendizado e até mesmo de um “grito de socorro”.

Nesse sentido podemos entender como a Literatura Infantil pode contribuir para esse momento de expressão e apreensão daquilo que cerca o mundo dos pequenos, como a Literatura pode ampliar o vocabulário infantil, enriquecer o seu imaginário e trazer elementos palpáveis para que a criança possa se fazer entender, dentro de um turbilhão de novidades. Afinal, para ela tudo é extraordinário e nem tudo ela pode nomear, porque ainda não tem conceitos básicos para essa nomeação.

De acordo com as observações de Gandhy Piorski, em seu livro “Brinquedos do Chão – a natureza, o imaginário e o brincar”, as sociedades tem uma estranha tendência em condenar as crianças ao esquecimento; de primeiro momento essa afirmativa nos parece um tanto quanto perversa, mas é a pura realidade se pensarmos um pouco além das caixas que nos colocamos enquanto adultos; pois vejam: Aqui no Brasil, por exemplo, a nossa Legislação prevê os direitos das crianças e dos adolescentes a partir do ano de 1990 com a implementação do ECA

– Estatuto da Criança e do Adolescente, porque até então, o Código Civil Brasileiro previa apenas os direitos dos nascituros e natimortos, somente para fins de sucessão (direitos hereditários – cadeia sucessória). Nessa pequena amostra podemos observar que a nossa sociedade não olhava para as nossas crianças como sujeitos ativos desse núcleo social, apenas a tratava como alguém

sem opinião, sem percepção e que deveria fazer tudo aquilo que o adulto mandava sem questionar, sem pensar e pior: sem saber o por quê.

Atualmente buscamos compreender de maneira abrangente como dar voz as nossas crianças e como compreendê-las de forma integral, tentamos propiciar para elas um universo rico não em conteúdos programáticos, mas em criatividade, imaginação, em bases sólidas para a construção de um sujeito verdadeiramente ativo, participativo e consciente da sua importância na dinâmica da sociedade. E a Literatura Infantil é um dos instrumentos capazes de enriquecer e incentivar todos esses adjetivos para que possamos transformar a nossa aprendizagem em experiências significativas.

Esse contato com o mundo das histórias e estórias nos traz também uma gama de reflexões: Para quem foi feito este enredo? O que pretendo alcançar com essa história? Essa leitura nos trará questionamentos pertinentes e urgentes como questões que versem sobre a diversidade seja ela racial, cultural ou de gênero? Essa leitura traz estereótipos e se sim isso é saudável? Essas e outras tantas indagações podem estar embutidas nas Literaturas e é exatamente por isso que, precisamos ter muito cuidado com as nossas escolhas. Cuidado em não rotular, não padronizar, não podar e não trazer acomodações desnecessárias, pois precisamos de leitores críticos e reflexivos que levantem as mangas e partam para luta todos os dias para transformar o nosso mundo em um lugar possível de se viver.

Dentro desse contexto amplo, podemos trazer à tona as diversas manifestações das linguagens que a leitura e a Literatura podem propiciar para facilitar essa comunicação com as crianças e os adultos, e quando digo leitura não me refiro apenas ao ato de ler, mas de ouvir, de ver uma história, como experiência de imersão no mundo das palavras e dos sentidos, como forma simbólica de expressão e corporificação daquilo que sinto e quero demonstrar. Podemos transpor os nossos sentimentos através de uma contação de história espontânea, da encenação, da releitura, da interpretação de personagens, da escolha do tema, da interpretação do enredo entre outras mais.

Não podemos limitar a nossa capacidade de nos expressarmos e a Literatura é uma das fontes que trará elementos para provarmos que somos capazes de falar de diversas formas, que o nosso olhar fala mais do que mil palavras e que as nossas escolhas mostram mais de nós do que podemos imaginar. Somos múltiplos, somos criativos, somos transcendentes, só precisamos acreditar e fazer valer as nossas percepções de mundo para então, transformar ideias em ações válidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a Literatura Infantil pode e deve ser inserida no contexto dos pequenos desde os primeiros contatos com a família e a escola, aproximando o leitor desse mundo mágico e cheio de diversidade. Que esse contato com a leitura e com a Literatura é essencial para compor um indivíduo transformador, capaz de refletir, de opinar e de mudar as circunstâncias quando estas estiverem lhe sufocando. Essa leitura ferramenta da transformação do ser é objeto crucial para incrementar o imaginário infantil e não permitir que essa criança de hoje seja

o adulto limitado de amanhã. Compreendemos também a importância de conhecer a História como fonte de conhecimento para compreendermos os motivos de cada enredo e seus contextos, suas origens e suas transgressões, pois nem sempre a Europa foi o centro do mundo e com certeza, não é a única a contribuir com as nossas bagagens culturais. Pudemos observar que o contato com a leitura propicia um ambiente rico em aprendizagens sólidas para que o pequeno possa se comunicar com o mundo externo, além de suas noções de conceitos e que esse mundo literário é capaz de auxiliá-lo no desenvolvimento emocional, social e cognitivo, além de fortalecer seus vínculos familiares, facilitando esse diálogo que nem sempre é tão fácil.

O ato de ler é para além do verbo, é transpor um estado de espírito, é o voar da imaginação, é o sentir da vida pulsando em você, é beber da fonte do conhecimento e das curiosidades, é se fazer entender, quando as palavras lhe fogem do alcance e por fim é a percepção do nosso protagonismo dentro de uma sociedade dinâmica que tenta nos "engolir" dia após dia.

Desejamos que cada criança, cada adulto, possa sentir em uma experiência única todas as benesses de uma leitura, que cada um de nós possa entender a importância dessa atividade não como uma obrigação, mas como um oásis capaz de nos levar a lugares nunca imagináveis. E mais, que possamos usar tudo isso para sermos agentes transformadores, empoderados com ações sólidas para que o nosso futuro possa ser crítico, reflexivo e nunca limitante, que nada e nem ninguém possa nos dizer que não somos capazes, porque quando entendemos que somos personagens principais das nossas vidas, o não fazer nada nunca será uma opção a ser considerada.

E por não ser uma opção não fazer nada, que tenhamos em mente as velhas e sábias palavras de Platão: "Imagine um muro ao fundo da caverna [...] em que se movem as sombras projetadas pela luz que vem de fora [...] fazendo parecerem reais os objetos projetados naquelas sombras". Platão, República, 515

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil. São Paulo: Spcione, 1993.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da Literatura Infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

COSTA, de Morais Marta. Literatura Infantil. 2ª edição. IESDE 2009.

Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil Brasileiro (atualizado). PARREIRAS, Ninfa. Do ventre ao colo, Do som à Literatura. Belo Horizonte, 2012.

MATHEUS, Carlos. As opiniões se movem nas sombras. Atlas. São Paulo, 2011.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão – a natureza, o imaginário e o brincar. Intergraf. Peirópolis, 2016.

PONDÉ, Glória. A arte de fazer Artes: Como escrever histórias para as crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Objetiva. Rio de Janeiro, 2005.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

JADER GREGORIO MORELO

RESUMO

Com o intuito de elucidar a importância da literatura na formação do ser, este artigo discuti a função da literatura infantil no desenvolvimento da criança em diversos aspectos, tais como: intelectual, linguístico, moral e social. Reconhece que o hábito de leitura deve ser incentivado desde a primeira infância e propõe métodos educacionais para construção desse hábito mesmo antes da alfabetização. Descreve como os livros infantis podem influenciar na formação do caráter do ser. Conclui apresentando os benefícios que a literatura infantil possui na evolução emocional, intelectual, ética e moral das crianças.

PALAVRAS–CHAVE: Educação; Literatura infantil; Desenvolvimento da criança.

1 INTRODUÇÃO

A literatura é um instrumento essencial para formação de qualquer pessoa, não somente se restringindo ao seu potencial intelectual, mas também ao seu poder em desenvolver cidadãos mais críticos, conscientes. Duarte e Mateus (2015) explicam que, atualmente, a escola procura formar pessoas que consigam olhar o mundo com senso crítico e agir de forma condizente com a sua realidade. Para tal, faz-se necessário que os educandos compreendam o papel da literatura como instrumento para este modo de pensar, de agir (DUARTE; MATEUS, 2015).

Sendo assim, o presente trabalho procura responder a seguinte indagação: a literatura infantil consegue auxiliar no desenvolvimento das crianças desde antes da alfabetização?

A literatura infantil é tida como infantil pelo público ao qual se destina. Sendo assim, por estar endereçada a crianças, seus textos devem ser compatíveis com a idade do leitor e possuir elementos que integram uma obra que está atrelada diretamente a competência de leitura que a criança já obtêm. Será descrito, no decorrer desse trabalho, que não existe somente uma forma de leitura.

A leitura compartilhada, a contação de histórias, o tato, a audição e outros meios são também formas de se possuir contato direto com o mundo literário. Logo, esse trabalho justifica-se pelo desejo de se corroborar a importância da literatura infantil mesmo antes da alfabetização das crianças através de uma revisão bibliográfica de autores renomados na área da Educação.

Esse artigo tem como objetivo geral apresentar a importância da literatura infantil na formação de crianças enquanto sujeitos com pensamentos críticos e amadurecimento emocional. Seus objetivos específicos são: enfocar na importância que a literatura infantil possui; analisar as diversas formas que a criança pode ter contato com esse gênero; e, contextualizar o quanto as obras infantis tem um papel fundamental na formação do cidadão.

Com as pesquisas realizadas para construção desse artigo, procurou-se apresentar a literatura infantil dentro do contexto do processo educativo desde a primeira infância e argumentar o quão provocativo pode

ser um livro destinado a crianças. Primeiramente, expõe-se na seção O que é literatura infantil variadas designações que esse gênero possui e um breve histórico da sua evolução dentro do ambiente educacional. Posteriormente, exibe-se o papel da literatura infantil no desenvolvimento da crianças, como meio para construção de um cidadão com olhar crítico e visão de mundo.

2 O QUE É LITERATURA INFANTIL

Para compreendermos o que venha a ser a literatura infantil, vale destacar que esse gênero acaba tendo divergências de especificações e de relevância na esfera literária e/ou educacional (CADEMARTORI, 2010).

Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel de formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar. Sendo assim, nas conceituações e definições do que seja literatura infantil, não é raro que encontremos a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos CADEMARTORI, 2010, p. 8).

A literatura, de um modo geral, é de extrema importância para formação das pessoas, não somente restringindo-se à sua capacidade de desenvolvimento intelectual, como também o cultural e na formação de seres mais conscientes (LORETTO FILHO , 2020). Com isso, deve-se destacar que a literatura infantil é um gênero que também agrega valor na progressão das pessoas enquanto cidadãos que venham a possuir uma visão de mundo mais evoluída (LORETTO FILHO, 2020). Para Cademartori,

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesse e respeitando suas potencialidades (CADEMARTORI, 2010, p. 10-11).

Dentro do campo da literatura, a literatura infantil coexiste por várias modalidades e processos textuais, não se limitando aos verbais, mas também aos visuais. “São os modos de expressão, os processos narrativos, que definem o público a que o livro está endereçado” (CADEMARTORI, 2010, p. 11).

Castro (2021) analisa que os primeiros livros que foram direcionados ao público infantil nasceram no Séc. XVII de autores que focaram, principalmente, em escrever os contos de fadas, como Charles Perrault e La Fontaine. Com o passar do tempo, esses tipos de livro foram tomando espaço e tomando notoriedade no mundo literário. “com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras” (CASTRO, 2021, p. 2).

Durante anos, os livros que eram designados as crianças, eram tratados somente como mercadoria, especialmente por se tratar de uma sociedade aristocrática. Posteriormente, a sociedade foi crescendo e evoluindo, modernizando-se através da industrialização e a produção de livros aumentou consideravelmente (CASTRO, 2021). É nesse momento que o elo entre escola e literatura começa a se forma e se estreitar, afinal, para se comprar e vender livros destinados

ao público infantil, entendia-se que era preciso que as crianças soubessem ao menos ler e a alfabetização era uma função da escola (LORETTO FILHO, 2020;CASTRO, 2021).

Assim, surge outro enfoque relevante para literatura infantil, que se tratava na verdade de uma literatura produzida para adultos e aproveitada para crianças. Seu aspecto didático-pedagógico de grande importância baseava-se numa linha moralista, paternalista, centrada numa representação de poder. Era, portanto, uma literatura para estimular a obediência, segundo a igreja, o governo ou ao senhor. Uma literatura intencional, cujas histórias acabavam sempre premiando o bom e castigando o que é considerado mau. Segue à risca os preceitos religiosos e considera a criança um ser a se moldar de acordo com o desejo dos que a educam, podando-lhe aptidões e expectativas. (CASTRO, 2021, p. 2).

Esse tipo de definição criada para especificar o que venha a ser literatura infantil e sua função foi mantida até as duas primeiras décadas do século XX, onde esse gênero ainda possuía características ético-didáticas fazendo com que o livro tivesse a função única de educar, esculpir as crianças para que essas atendam as expectativas dos adultos (CASTRO, 2021, p. 3). Já a partir da década de 70, com uma visão de mundo maniqueísta, compreendida em um interesse do sistema, a literatura infantil se reestrutura e passa por uma revalorização da sua função, importância, atribuições(CASTRO, 2021).

Ela então, se ramifica por todos os caminhos da atividade humana, valorizando a aventura, o cotidiano, a família, a escola, o esporte, as brincadeiras, as minorias raciais, penetrando até no campo da política e suas implicações(CASTRO, 2021, p.3).

A definição do que venha a ser literatura infantil está muito mais ligada ao público pela qual ela se destina do que ao seu conteúdo, pois as obras infantis possuem textos com conteúdos diversos, conteúdos esses que também são trabalhados em outros gêneros destinados aos adultos (CADEMARTORI, 2010).

3 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para formar cidadãos com senso crítico, a escola possui a função de estimular o desenvolvimento da criança através do conhecimento, da cultura, do ensino. É com esse objetivo que se faz necessário ofertar aos educandos uma conjuntura de meios que irão criar oportunidades as diversas formas de pensar (DUARTE; MATEUS, 2015). “Assim, o acesso a literatura no ensino fundamental é de extrema importância para a formação cidadã da criança”, explica Duarte e Mateus (2015, p. 1). Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é um deve ser ofertada a todos e seu artigo 205 afirma que a educação é um 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 e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com isso, Silva (2003) defende que um dos objetivos principais da escola é o de formar leitores críticos desde cedo, com o intuito de desenvolver nesses sujeitos a habilidade de realizar uma leitura crítica do mundo. Porém, o autor destaca que, diferentemente do que se vê na teoria, na prática, muitas escolas constroem um ambiente que

incentiva a leitura de textos rápidos, ao passo que as profundas discussões sobre esses textos, a interpretação e a troca de experiências, a valorização da compreensão textual, torna-se uma atividade posta em segundo plano (SILVA, 2003).

A literatura e o hábito da leitura auxiliam significativamente para formação pessoal e, futuramente, profissional do ser. As habilidades que são estimuladas através do ato de ler são: o aumento de um repertório imagético, aguçar a imaginação e a criatividade; estimula a reflexão sobre fenômenos naturais e sociais do dia - a – dia; o acesso a novos mundos, novas culturas e paisagens; o aperfeiçoamento da linguagem, das expressões e do repertório linguístico; pensamento crítico (LORETTO FILHO, 2020).

O contato com a literatura pode acontecer desde antes da alfabetização, através da mediação de leitura que se utiliza de diversos meios, tais como: contações de história, leitura compartilhada, leitura em voz alta.

Quando uma criança, de por exemplo, 3 anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como outros lêem com os olhos ou com as mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se insere na interlocução com o discurso escrito organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito (BRITTO, 1994, p. 48).

Vygotsky (1993) explica que o desenvolvimento do ser se faz do social para o individual e que somos sujeitos de cultura. Com isso, o ser humano adquiri habilidade e conhecimento através, também, do contato com a cultura em suas diversas formas e esse convívio promove um desenvolvimento dialético, estabelecido pela história individual de cada um.

Foi a partir da década de 70 que começou-se a discutir, no ambiente escolar, a importância de se trabalhar com a literatura infantil com as crianças mesmo antes da alfabetização (ZILBERMAN, 2009). Não que a escola não trabalhasse anteriormente com a literatura, porém a leitura era usada como instrumento de instruir um padrão linguístico e não era utilizada para o desenvolvimento das crianças, a construção de um olhar crítico para as realidades do mundo, a ideia de amadurecimento emocional (ZILBERMAN, 2009).

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade de ampla de atribuição de sentido àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixa-la cercada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de politicamente correto", a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário (CADEMARTORI, 2010, p. 13)

A literatura infantil contemporânea, diferentemente da literatura infantil usada antigamente, apresenta um texto verbal e um texto visual, permitindo que a criança tenha diversas experiências com o objeto livro, como as experiências estéticas e de sentido. O ilustrador passa a assumir um papel de extrema importância nas histórias, pois o texto virtual começa a ter tanta importância quanto o texto verbal e essa relação entre

imagem e palavra constrói um cenário que propicia a expansão de compreensão da criança (CADEMARTORI, 2010). Por muitas vezes a imagem estará relacionada a escrita e, algumas vezes, a imagem dirá ao contrário da escrita. Essas ironias ajudam no amadurecimento infantil e no desenvolvimento emocional (ZILBERMAN, 2009; CADEMARTORI, 2010).

em boa parte dos livros para leitores iniciantes, observa-se que a ilustração constitui um acontecimento narrativo, que oferece informações que o texto escrito, em geral enxuto, para se adequar à competência textual do destinatário, não ofereceu. E há também aqueles em que os signos visuais representam apenas parcialmente uma situação, uma circunstância, uma personagem, um cenário, ou apenas um objeto que remeta ao ambiente narrado (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

Vale ressaltar que a literatura deve ser incentivada nas escolas, mas não somente nesse ambiente. As crianças devem ter contato com a literatura tanto nas salas de aula quanto em outros ambientes, como em casa com a família, nas bibliotecas (VYGOTSKY, 1993). Sendo sujeitos de cultura, o ser humano precisa do contato com o livro, com a música, com as expressões teatrais, em diversos meios e desde cedo com a finalidade de obter amadurecimento. Torna- se extremamente importante que as crianças tenham contato com a cultura em casa, já que elas se baseiam nos pais como exemplo de vida (VYGOTSKY, 1993).

Sendo a leitura um instrumento que resulta numa experiência existencial, cultural e social, a literatura torna-se um meio que constroem no sujeito uma compreensão de mundo (VYGOTSKY, 1993; ZILBERMAN, 2009).

A literatura na Educação Infantil coloca o estudante em uma posição “privilegiada” no que diz respeito ao exercício de sua cidadania, à leitura crítica da sociedade e à construção de seu projeto de vida. Ela é fundamental para formação de nossas crianças, porque as acompanhará por toda a sua trajetória escolar e de vida (LORETTO FILHO, 2020, p.3).

O bebê, nos seus primeiros contatos com o mundo, já começa o seu processo de desenvolvimento sentido tudo o que o cerca, como odores, paladar, toque. Através desse sentir é que se começa o “aprender a ler” infantil. A leitura não deve estar restrita a livros, palavras, alfabetização, compreensão textual.

A leitura engloba uma série de estratégias que oferece a criança compreensão de mundo e é nesse sentido que a literatura também entra como instrumento indispensável para essa compreensão mesmo antes da alfabetização (ZILBERMAN, 2009).

Quando o ensino utiliza a leitura como um dos alicerces principais da educação, cria-se um modelo de ideal a ser ofertado as crianças, pois as leva a agir conforme as experiências de leitura. O pensamento crítico adquirido nas histórias entram em prática, pois as crianças conseguem expor mais suas opiniões, procurar os seus direitos e se tornam um cidadão capaz de agir em sua comunidade com discernimento, de forma mais humana e respeitosa (ZILBERMAN, 2009)..

4 CONCLUSÃO

Como vimos no decorrer desse artigo, a literatura infantil que respeita o público ao

qual se destina tem a habilidade de permitir a criança uma vasta possibilidade de pertencimento dando sentido ao que se está lendo. As obras infantis devem procurar estimular o leitor a viver uma aventura através das palavras, do contexto, da narrativa, dando autonomia para que esse indivíduo se aproprie daquele texto através das emoções que ele lhe gera. As intenções de cada livro infantil são variadas, dependendo de autor para autor, mas hoje em dia devem estar ligadas, principalmente, ao interesse pedagógico de se estimular o olhar crítico do sujeito.

Pode-se compreender através desse trabalho de que a literatura infantil deve ser tratada como um meio e não um fim, pois faz-se necessário que as crianças tenha a oportunidade de realizar a suas próprias descobertas, e a leitura consegue aguçar a curiosidade através de um encontro lúdico.

A utilização da literatura na educação infantil auxilia o educando a ficar em um patamar de privilégio quando se fala em leitura crítica, em cidadania, em visão de mundão e perante a sociedade. Os livros infantis são fundamentais na formação das crianças, pois através deles o público infantil consegue ter acesso a diversas formas de desenvolvimento pelos contos de fadas, por histórias de bichos falantes, através da magia. Essa construção que mistura imaginação com realidade ajuda no discernimento crítico de cada um.

Educadores devem sempre reconhecer o valor das obras infantis na formação do cidadão e estarem em alerta as inovações com atividades que prendam a atenção do público infantil, atividades essas que devem ser prazerosas e devem respeitar acima de tudo a fase de desenvolvimento de cada criança como um indivíduo único. As escolas, principalmente, precisam se utilizar da literatura infantil desde a primeira infância como instrumento que auxilia no amadurecimento emocional do ser, criando um ambiente, através da mediação de leitura, que colabora pra construção de uma visão de mundo mais ampla.

Vale ressaltar que um ensino que tenha como fundamentos a leitura e que gere resultados em uma prática dialógica seria uma referência de sistema educacional a ser oferecido para as crianças. Dessa forma, esse modelo de excelência abriria caminhos para que as crianças tenham seus horizontes ampliados, uma vez que, através das experiências adquiridas nas histórias lidas, agiria de acordo na sociedade em que estão inseridas, conseguiria expor opiniões críticas e se tornariam pessoas mais humanizadas, em busca de direitos.

REFERÊNCIA

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CASTRO, E. F. de. A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2021.

DUARTE, M. B. O; MATEUS, E. C. A contribuição da literatura para a formação cidadã: uma revisão de literatura. Londrina, SP: Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: < http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/ arquivos/ANAIS/RESUMO/SABERES%20E%20

PRATICAS/A%20CONTRIBUI CAO%20DA%20LITERATURA%20PARA%20A%20FORMACAO%20CIDADA.pdf >. Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária a prática escolar. Anais do Evento PG Letras. 30 anos, vol. I (1): 514-527. Disponível em: < http://www.pgletras.com.br/Anais-30- Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3% B5es/5.2_Ivanda.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

LORETTO FILHO, J. A importância da Literatura na Educação Infantil. São Paulo: SAE, 2020.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376 >. Acesso em: 22 abr. 2021.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAKCILENE XIMENES VIANA

RESUMO

O tema alfabetização e letramento nos leva a refletir sobre tudo o que foi feito até hoje pela educação no Brasil, porém, temos a consciência de que muitas ações devem ser tomadas a respeito deste assunto. Partindo dessa afirmação nosso trabalho tem por objetivo esclarecer como e porque as pesquisas colocam o país em uma das piores posições no ranking relacionado à qualidade de ensino. As fortes evidências da necessidade de letramento na vida diária, no trabalho, nas situações de locomoção de um lugar para o outro, no ir às compras, enfim, no exercício pleno da cidadania, tornaram imperiosa a consideração das habilidades de leitura e escrita em sua dimensão social, fazendo com que os conceitos de letramento, nessa dimensão, baseiam-se em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de funcionar em sociedade para transformar relações sociais e suas consequentes práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Educação; Língua Escrita.

INTRODUÇÃO

De acordo com Soares (2004, p. 47) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”. Vários teóricos têm confeccionado conceitos de letramento, os quais julgamos fundamentais elencar para melhor entendimento do tema, assim Scribner & Cole postulam que:

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências (‘escrita alfabética promove abstração’, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza

dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento (SCRIBNER & COLE, 1981 p. 236).

Em todas as comunidades do mundo o processo de alfabetização é uma etapa de suma importância para a vida social e escolar do discente, especialmente nos âmbitos em que há valorização da escrita e da interpretação do que se lê, e ainda mais em nossa sociedade que vive em mudança constante de formas de comunicação, exige-se aprender a interpretar, a questionar, a escrever textos e compreendê-los, ou seja, refletir sobre a sua própria escrita.

Muito se fala sobre a educação no Brasil e podemos perceber que há uma preocupação constante com a alfabetização. É nesta direção que seguiremos com esta pesquisa, cujo tema abre o seguinte questionamento como: qual o papel da família, das autoridades e dos educadores no atual cenário da educação brasileira?

Devemos considerar que crianças que vivem em ambiente onde leitura e escrita estão presentes, apresentam uma facilidade maior em sua alfabetização. A criança que tem contato com o mundo letrado terá a oportunidade de desenvolver o letramento, fase em que esta coloca a decifração do código alfabético em função de sua leitura de mundo. Neste aspecto se evidencia o papel da escola e da família, para proporcionar o contato direto com o universo letrado, que proporcionarão à criança a ressignificação da simples decodificação das letras do alfabeto desenvolvendo potencialidades e formas de usar essas competências para escutar o mundo, em suas diferentes manifestações.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita (SOARES, 2006 pp. 45-46).

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...], (SOARES, 2003, p. 92).

Práticas de letramento a se ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-los objetos de ensino, incorporada aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, con-

cretizadas em manuais didáticos, práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados, práticas de letramento adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2003, p.108).

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada (KLEIMAN, 2005, p. 33).

A preocupação de países desenvolvidos, assim como de países em desenvolvimento, em medir os índices de letramento das pessoas comprova que qualificações de desenvolvimento são realizadas, levando em conta, entre vários indicadores o domínio de saber ler e escrever. Pode- se ressaltar que, a alfabetização trabalha com a aquisição da escrita por uma pessoa ou grupo, já o letramento tem por objetivo focalizar aspectos sócios históricos da aquisição de um sistema que seja escrito por uma determinada sociedade, respondendo às seguintes questões básicas: - quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em um grupo de pessoas quando ela se torna letrada? - Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em um grupo letrado podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”? - Como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo conhecimento e cultura estão perpassados pelos valores de um grupo letrado?

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi bastante difundido a partir da década de oitenta. No que diz respeito à alfabetização especificamente, surge o conceito de “analfabetismo funcional” para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguiam fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização. Nos últimos vinte anos, principalmente a partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento […] é a versão para o Português da palavra de língua inglesa literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (SANTOS E MENDONÇA, 2007 p.16).

É importante ressaltar que, estudos que tratam a respeito do letramento não se restringem especificamente às pessoas que já adquiriram a escrita, mas busca compreender as consequências que há na ausência da escrita de pessoa para pessoa, individualmente, remetendo ao social amplamente, procurando ver se as características da estrutura social se relaciona com os de-

mais fatos. Pode-se ressaltar que, o fato de ter ou não ter a presença da escrita numa sociedade são fatores importantes, atuando como causa e consequência das transformações sociais, culturais e psicológicas.

O analfabetismo caracteriza-se pela impossibilidade de compreender ou de produzir uma mensagem escrita simples [...] O analfabetismo funcional refere-se à mesma impossibilidade, porém envolve pessoas com vários anos de escolaridade que dominaram essas técnicas de correspondências grafo-fonética num certo período de sua vida, mas que perderam esse domínio por falta de uso e de exercícios com elas. [...] O iletrismo se caracteriza pelo afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita (FOUCAMBERT,1994, p.118).

Cabe à escola, por meio da educação formal, inserir os indivíduos no universo da alfabetização, preparando-os para ler, interpretar e também escrever. Desse modo, ao final, do ensino básico, o aluno deveria estar apto para inserir-se e interagir na sociedade alfabética:

O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse (CAGLIARI, 1993, p. 150).

Em qualquer momento, ao ingressar na alfabetização, cria-se expectativas de sua iniciação ao processo complexo de alfabetização, nesse processo é claro que há a necessidade da memorização das letras, sílabas, expressões escritas, uma etapa de grande importância para a vida social e escolar, especialmente nos contextos em que há valorização da escrita e da interpretação. Para poder ter condições de escrever, hoje se espera muito mais do educando, a reflexão sobre o funcionamento da linguagem é parte integrante para um bom desenvolvimento da aprendizagem de criança.

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p.39-40).

Também Kleiman compactua com a tese de que o letramento tem dimensão social, quando afirma que “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” (KLEIMAN, 2005, p.19).

A criação, a participação e a interação das crianças com o ambiente é que vão torná-lo alfabetizador, de nada adianta uma sala lindamente enfeitada somente com materiais comprados pela professora, os quais os alunos não podem tocar ou ter contato, logo: “[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações

de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar" (RCNEI; SEF, 1998, p. 154).

A escola tem um papel fundamental na vida do educando, porém é de grande relevância citar a família como continuação do processo educativo, haja vista o artigo 2º do LDB, a educação: "dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana``. Apesar de vivermos em uma sociedade que acredita que a escola é única e principal responsável por esta etapa da vida de uma criança.

Dessa forma, a escola deve proporcionar o desenvolvimento da criança, gestando seus conhecimentos a partir da realidade e a vivência familiar de cada sujeito.Esse processo escolar pôde ser observado quando estudamos e vivenciamos a prática pedagógica do Curso de Pedagogia. Pois aprendemos que a teoria e a prática são diferentes, mas ambas se completam:

Existem duas maneiras de se ensinar a leitura e a escrita. A primeira maneira chamará de Alfabetização Restringida e a segunda de Alfabetização Generalizada. A primeira geralmente vem associada à aprendizagem do ensino do código alfabético e a outra está mais associada ao uso social de deste código (TEBEROSKY- 1985; 34).

OS REFLEXOS EDUCACIONAIS

A falta de uma política realmente comprometida com os resultados faz com que nossas crianças tenham um rendimento insatisfatório, gerando índices alarmantes como os apresentados até agora.

Segundo Soares (2003, p.14) "Nenhum progresso nas últimas décadas. Somos um país que vem reincidindo no fracasso da alfabetização." Para reverter esta situação, é imprescindível que medidas imediatas sejam tomadas em relação à educação brasileira.

Assim sendo, devemos olhar de uma forma diferente para a Educação Infantil, já que até pouco tempo esta fase escolar era vista pela comunidade como "a fase da brincadeira", ou a fase da "adaptação escolar" (grifo meu). Porém é de grande relevância que se deva considerar esta, como fase mais importante na Alfabetização e no Letramento na vida do educando.

Cabe aos educadores planejar com cuidado momentos de contato prazeroso e eficiente com a leitura e a escrita. Quanto maior o contato, mais interesse, curiosidade infantil sobre o mundo letrado e maior significado a escola terá para esta criança.

Diante das práticas de ensino até hoje utilizadas, sejam as restritas ou aos velhos métodos de alfabetização, busca-se o ideal que seria alfabetizar letrando, considerando desde a Educação Infantil, os primeiros traços, atentando-se para colocar estas crianças em contato direto com a escrita, para que esta nova geração tenha condições de destacar-se na sociedade, sendo capaz de transformar sua realidade social e econômica.

É muito comum que as pessoas associam o letramento à escolarização, mas aquelas pessoas analfabetas poderão ser letradas. A escolarização se dá quando foi possível o acesso à escola, já o letramento ocorre com base em necessidades e experiências vivenciais do dia-a-dia.

Portanto um analfabeto poderá ser letrado, o que não quer dizer que ele de alguma forma não tenha estudado. De acordo com o

autor muitos locais poderão proporcionar o letramento, como as atividades de uma Igreja, no bar da esquina numa roda de amigos (as), no trabalho, no sindicato, no ônibus etc. Mas como isso ocorre? É simples, quando há uma determinada necessidade o ser humano tem a capacidade de criar condições para se integrar ao meio:

"O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet" (KLEIMAN, 2005-p. 25).

A observação e análise do que as crianças escrevem deixam claro que elas também querem utilizar o código escrito e quando elas pegam lápis e papel para imprimir marcas, imitando a escrita, elas estão se aventurando no mundo do ler e escrever. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz como objetivos da linguagem escrita para a criança desta faixa etária os seguintes tópicos:

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.

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

- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.

- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano (RCNEI, 1998).

Diante do exposto no documento oficial, a aventura precisa ser valorizada e patrocinada por meio de um ambiente alfabetizador, o objetivo é pensar em ambientes onde o contato com material escrito aconteça, espaços onde se possa folhear um livro emitindo sons e gestos, escrever em blocos de papéis, utilizando-se da caixa de recados, etc. O gosto e o prazer pelo mundo letrado serão incentivados e as condições de exploração deste universo, serão garantidas por meio de uma prática reflexiva de um educador que vê e escuta as necessidades de seus alunos (RCNEI, 1998).

Nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e escrever, seu conhecimento de letras e números [...] Além dos conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita (REVISTA PÁTIOEDUCAÇÃO INFANTIL- Ano VII - Nº 20- Jul/Out 2009).

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Nesta perspectiva o homem primitivo utilizava o fogo, caça, para assim registrarem seus acontecimentos através de pinturas rupestres (gravuras), não tinham a linguagem como conhecemos hoje, pois representavam sua vivência e necessidades: "Nesta época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos signi-

ficavam e ser capaz de escrevê-lo, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escreve era apenas um tipo de documento ou texto" (CAGLINI, 1998, p. 14).

Dizer que quem inventou a escrita foi a leitura: um dia numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano ["...]" (CAGLINI, 1998, p. 13-14).

O ser humano já em seu primeiro dia de vida interage com o processo de construção, que influenciará em sua alfabetização, pois a assimilação e desenvolvimento fazem parte da leitura do mundo, da necessidade de experimentar, vivenciar e compreender. "quando ela leva um objeto à boca, quando agarra, puxa e encaixam objetos, quando ouve e imita sons etc., ela está lendo" (LIMA, 1996, p. 63).

Percebe-se que a alfabetização é se apropriar do código como um instrumento para ler e escrever, sendo um trabalho em conjunto com a responsabilidade da escola e da família, o processo está situado não só na codificação e decodificação que é interpretar, entender, produzir textos de uma maneira mais a abrangente. Segundo dados estatísticos a alfabetização escolar no Brasil vem apresentando dificuldades principalmente com relação aos anos iniciais, o fracasso escolar, expresso na repetência e na evasão escolar tem se tornado um fenômeno recorrente. Reconhecemos que os problemas referentes à alfabetização fazem parte de um conjunto maior, que vão da economia à política social: desigualdades sociais, prioridades de investimentos, formação de professores, gestão educacional e escolar, entre outros (LERNER, 2002, p.73).

Mas, reconhecemos também que a alfabetização, tem recebido contribuições significativas, nas últimas décadas, tanto da Pedagogia como de outras áreas do conhecimento, principalmente, da Psicologia e da Linguística e estes conhecimentos provavelmente, podem ter influenciado o cotidiano dos professores alfabetizadores das escolas (LERNER, 2002, p.73).

Desde meados dos anos 80, estudos nos informam sobre as hipóteses que as crianças constroem a respeito da língua escrita, tentando compreendê-la. Se até então, o método de alfabetização era o mais importante, pois as questões se reduziam ao como ensinar, essas pesquisas nos levam a refletir sobre como as crianças aprendem a descobrir o que já sabem, para, a partir dessas informações, ensiná- -lãs o que ainda não sabem. Segundo Ferreiro (2001, p. 41),

As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: Reduzimos um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 2001, p. 41).

De acordo com o processo descrito anteriormente, no início do ano letivo e ao

longo do processo de alfabetização, é necessário investigar o que o aluno já sabe e fazê-lo refletir sobre seus conhecimentos a fim de que avance nas aprendizagens. O aluno é ativo em seu processo de alfabetização, logo é fundamental saber o que pensa a respeito do sistema de escrita, identificando a hipótese na qual se encontra para, a partir dela, conduzi-lo à reflexão e avanço no seu conhecimento. É importante ressaltar que a diagnose deve ser constante a fim de se reavaliar os caminhos de forma a perceber avanços e entraves e pode fazer interferências de forma eficaz. Conhecendo o que o aluno sabe, o professor organizará suas atividades didáticas, formulará perguntas que o ajudará a refletir sobre suas hipóteses e avançar em suas aprendizagens. Interações com os colegas de turma, formando grupos produtivos auxiliam a confrontar ideias e resolver situações conflitantes individuais (FERREIRO, 2001, p. 41).

A palavra letramento é a tradução da palavra inglesa literacy, que é o estado que assume aquele que aprende a ler e escrever e está relacionada com a escolarização e seu sucesso. Sua utilização no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas foi inserido em meados dos anos 80, nos Estados Unidos, e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares (PELANDRÉ, 2002).

Vale mencionar que, conforme lembra Tfouni (2005, p. 20), “A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, enquanto, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. As crianças podem usar recursos da escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizado, este aprendizado se dá a partir da convivência dos indivíduos (jovens e adultos), com materiais escritos disponíveis e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que vivem.

Embora diferentes, os processos de leitura e escrita são complementares e centrais à compreensão do conceito de letramento. A pessoa letrada é aquela que possui o conhecimento da leitura, não significando que seja está, alfabetizada, a pessoa que é letrada é a que sabe o que está “vendo”, sabe a língua, mas não sabe interpretar, codificação. Portanto, não basta saber ler e escrever é necessário fazer uso do que se lê e se escreve. Na dimensão social, são consideradas as práticas de leitura e de escrita necessárias aos indivíduos em determinado contexto social. Essas práticas estão associadas ao que uma pessoa faz com as capacidades e as habilidades de leitura e escrita que têm desenvolvidas nas múltiplas situações em que o letramento é requerido (PELANDRÉ, 2002).

De acordo com Ferreiro (2001) a autora afirma que: “a criança deve percorrer quatro etapas da psicogênese da língua escrita, são elas”:

- hipóteses pré-silábica;
- hipótese silábica;
- hipótese silábico-alfabética
- hipótese alfabética.

Uma das fases mais importantes da criança na alfabetização, sem dúvida é a primeira etapa, onde a mesma terá início as letras, aos sons, ao reconhecimento, gráfico, numérico, silábico, pois na hipótese pré-silábica assim chamada a primeira hipótese da criança, a mesma passa por uma tentativa de escrita, isto é, sua imaginação produz escritas próprias, como as garatujas, com a intenção de passar para o papel algum tipo de registro escrito, até porque não compreende, ainda, que as letras representam sons (FERREIRO, 2001).

Portanto, na última fase chamada hipótese alfabética a autora, afirma que a criança já passou os níveis anteriores e já tem um domínio próprio dos caracteres do alfabeto, conseguindo fazer o uso devido das palavras e suas respectivas letras, sendo assim, uma fase final para um entendimento de formações de letras, com sílabas formando sons e palavras, entendo a leitura e a escrita (FERREIRO, 2001).

Entretanto, quando o professor tem o domínio e o total conhecimento desses processos de compreensão da criança onde se possibilita ao professor um imenso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento, portanto, estes processos de conhecimentos são específicos em razão da fase individual de cada criança, ou seja, cada um necessita do seu momento para ler e escrever, e o momento do professor entender seu desenvolvimento cognitivo e, por consequência, a construção do conhecimento em relação à escrita e leitura, sendo crucial a sua alfabetização, portanto, o papel que o professor desempenha precisa de uma flexibilidade para que possa ensinar de forma a atender as peculiaridades dos seus alunos (FERREIRO, 2001).

A oportunidade de estar em um ambiente planejado e cuidado para elas, pensando de forma humanizadora, buscando ser um espaço de promoção da vida, do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem, sem perder de vista que isso terá também consequências positivas para todos os demais atores envolvidos nesse processo de promoção/construção da qualidade, no âmbito da instituição educativa e das famílias dessas crianças (SOUZA, 2005, p. 122).

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infindável dessas atividades escolares (BRASIL: 1997, p. 41)

Não basta denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que não sabem ler e escrever (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciamos o nosso ainda alto índice de analfabetismo), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas so-

ciais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento (SOARES, 2001, p. 22-23)

Assim o indivíduo que tem o acesso aos materiais de leitura e escrita e que faz uso indiretamente desse material, de certa forma, ele é letrado:

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada (SOARES, 2011, p.24).

O educador tem um papel fundamental de tornar suas aulas desafiadoras e interessantes que promovam pesquisas e descobertas. Essa ajuda concretiza - se por meio de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento daquela aprendizagem e por meio de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido. A aprendizagem acontece de maneira eficaz quanto mais à criança tem acesso a esses materiais e as situações de usos da leitura e da escrita, mas ela será levada a construção de seu conhecimento (FERREIRO, 1982/2001).

A impressão que se tem, segundo Ferreiro é que existe um receio de que a criança já saiba muitas coisas a respeito da escrita antes de entrar na escola e, consequentemente, este saber iria atrapalhar todo o processo de ensino. A ideia subjacente a esse raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar - se na escola. Para Ferreiro (1982/ 2001):

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais que os métodos em si) que tem efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize ambos, certas práticas aparecerão como "normais" ou como "aberrantes". É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica (FERREIRO, 2001, p.31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seu conhecimento ilimitado são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem

com as suas expectativas.

Colello (2003) enfatiza que se rejeitarmos as explicações que culpam o fracasso escolar, se admitisse que os chamados "problemas de aprendizagem" se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil, se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado valendo – se por base da necessidade de compreender a importância de considerar as experiências da vida cotidiana de cada aluno, para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento, pois o trabalho desenvolvido com a alfabetização demonstra que não se trata de aplicar esforços cognitivos em benefício de uma determinada técnica, mas com base em formulações conceituais para analisar e refletir sobre a prática. Baseado nestes conceitos, talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil: "Na dificuldade de lidar com a lógica do "aprender primeiro para depois ver para que serve", muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever" (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1989; COLELLO, 2003, COLELLO e SILVA, 2003, p. 27).

Diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização, encontramos em Soares (2003), que é preciso realmente afirmar que estamos em busca de um método, mas de um método no conceito verdadeiro, que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística, social e política, é necessário uma concepção de alfabetização transformadora, isto é que transforma o material, o objetivo e as relações sociais com que se alfabetiza, compreender a criança como sujeito ativo que constrói o conhecimento externo, enfim, que seja o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esse objetivo e com essa opção teórica (SOARES, 2003, p.95-96).

No cotidiano escolar cabe ao professor assumir o desafio e favorecer a descoberta de muitos e variados eventos de leitura e de escrita, transformando a sala de aula em um ambiente alfabetizador e associar-se ao sistema alfabético com a vivência cotidiana de práticas reais de leitura e escrita, criando condições que possibilitem que seus alunos atuem como leitores e escritores desde o início da escolaridade (SOARES, 2003).

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Porém, são pessoas que têm cultura própria. Sabe-se que o papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno às turmas de EJA. Por isso, o professor da EJA deve, também, ser um professor especial, capaz de identificar o potencial de cada aluno. O perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como um modelo a seguir.

Ensinar a ler para além de decodificar, mas para se apropriar das mais diversas leituras existentes na várias esferas sociais é um desafio constantemente enfrentado por educadores de todo o país. Assim o ensino da leitura (processo de alfabetização) não pode ser vazio de significados, deve, porém, ser trabalhado como prática social (letramen-

to) em ambientes alfabetizadores que favoreçam seu progresso.

Entretanto, a partir da pesquisa realizada, verificou-se que existe uma carência de propostas de situações significativas de práticas de leitura e escrita, bem como da montagem e organização de ambientes alfabetizadores. Ainda que, nos meios acadêmicos, os temas já estejam bastante discutidos e analisados, a prática de sala de aula, muitas vezes não está em consonância com a teoria, seja por questões de ordem pedagógica ou logística, uma vez que, nas escolas, estes ambientes são utilizados concomitantemente por diferentes faixas etárias.

Em outras palavras, a proposta de alfabetizar letrando em ambientes alfabetizadores configura uma valorosa opção não somente para tornar os processos de alfabetização e letramento mais rápidos, eficazes, lúdicos e significativos, mas, acima de tudo, alfabetizar a todos: os que estão na idade certa e os que não o foram na época devida.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

ARAÚJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: ARAÚJO, V.; RODRIGUES, S. H. Alfabetização na era digital: olhos e ouvidos imaginários. Ano 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/ congresso2007/ tc/426200732202PM.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2021.

BARBOSA, J. J. (1990) Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Departamento da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. v. 3, Brasília, 1998.

CECCON, et al. A vida na escola e a escola da vida, 33. ed. Rio de Janeiro - Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Prado Jr. et al Descaminhos da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

COLELLO, S. M. G. “A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita” In VIDETUR, n.

23. Porto/ Portugal, Mandruvá, 2003, pp. 27.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, E. (1990) A GARCIA, Regina Leite. Mais uma vez alfabetização. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN Iara (orgs). Trajetórias e processos de ensinar a aprender: práticas e didáticas. Livro 2. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008. p. 564-579.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1982/ 2001.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

LIBÂNEO José Carlos: Democratização da escola pública-A pedagogia crítico

- social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

PÁTIO, revista- Educação Infantil- Ano VII - Nº 20- Jul/ Out. – oralidade, alfabetização e letramento.2009.

BRINCADEIRAS INFANTIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS

JANDIRA DOS SANTOS

RESUMO

A pesquisa tem como tema o lúdico no ensino infantil aulas lúdicas com brincadeira que me proporcionaram grandes momentos de muita importância para o meu aprendizado. Dessa forma percebemos a necessidade de introduzir cada vez mais o jogo no contexto escolar, pois o jogo possui um papel muito importante na vida da criança, e pode ser utilizada como um processo de construção de conhecimento e favorece para o desenvolvimento integral de cada um. Queremos que o jogo seja utilizada de forma a ampliar a linguagem oral, visual e corporal das crianças, de forma socializadora. Afinal o jogo é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Sugere a escola que deve oportunizar a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico. Contudo, é necessário que as políticas sejam revistas e reformuladas buscando informações e recursos que apresentem algumas mudanças na prática pedagógicas em relação ao trabalho com o jogo. Entretanto, o trabalho com a linguagem precisa ser redimensionado a começar pelos conteúdos a serem especificados no planejamento escolar, que devem ser definidos de acordo com a faixa etária das crianças. Muitos são os benefícios do lúdico na educação escolar, pode ampliar o conhecimento cultural das crianças e jovens no período que abrande a educação básica e, também contribui para o desenvolvimento no ensino-aprendizagem escolar, desperta a sensibilidade do lúdico, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações interpessoais, propicia o respeito pelas diferentes culturas, entre outros, dando a criança a oportunidade de conhecimento e valorização da vida.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizado; Linguagem; Brincadeira; Conhecimento.

ABSTRACT

The research has as its theme the ludic in childhood education ludic classes with games that provided me with great moments of great importance for my learning. Thus, we realize the need to increasingly introduce the game in the school context, as the game has a very important role in the child's life, and can be used as a process of knowledge construction and favors the integral development of each one. We want the game to be used in order to expand the oral, visual and body language of children, in a socializing way. After all, the game is a cultural asset and its knowledge should not be the privilege of a few. It suggests that the school should provide opportunities for coexistence with different genres, introducing new styles, providing a reflective analysis of what is presented

to them, allowing the student to become more critical. However, it is necessary that policies are revised and reformulated, seeking information and resources that present some changes in pedagogical practice in relation to working with the game. However, the work with language needs to be resized, starting with the contents to be specified in school planning, which must be defined according to the children's age group. There are many benefits of play in school education, it can expand the cultural knowledge of children and young people in the period that encompasses basic education, and it also contributes to the development of school teaching and learning, awakens the sensitivity of play, cognitive and affective development. , interpersonal relationships, provides respect for different cultures, among others, giving the child the opportunity to know and appreciate life.

KEYWORDS: Playful; Apprenticeship; Language; Joke; Knowledge.

1 **INTRODUÇÃO**

O seguinte trabalho vem apresentar as diversas relações de infância no decorrer dos tempos. Com isso será abordado ao longo dos textos como essas crianças eram tratadas, e como foi o andamento do significado de infância até os dias hoje. A humanidade nem sempre viu a criança como um ser particular. Além de abordar sobre as diversas fazes da criança nas diferentes épocas, será abordado também as brincadeiras, brinquedos e brincadeira ao longo das décadas, as mudanças ocorridas. O significado da palavra brincadeira, brinquedo e brincadeiras, também será demonstrado as diferenças dos brinquedos atuais com os de antigamente.

Por meio das brincadeiras o professor pode observar e ter uma noção do processo de desenvolvimento do aluno, registrando sua capacidade de linguagem assim como, sua capacidade social, afetiva e emocional. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de forma diversificada para propiciar às crianças possibilidades de escolherem os temas, objetos e parceiros com quem brincar ou brincadeiras de regras ou construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Os procedimentos metodológicos que se utilizou para a execução desta pesquisa foi primeiramente a escolha do tema, depois a pesquisa bibliográfica suficiente e disponível, tendo como base a idéias de alguns autores.

Podendo, assim, fazer uma pesquisa de qualidade com aprofundamento sobre o tema, a partir de uma pesquisa exploratória, analítica e com abordagem qualitativa. Sua delimitação teve como finalidade, buscar informações mais detalhadas sobre o tema trabalhado, fazendo uma pesquisa bibliográfica.

E, também, por estabelecer uma análise sobre as características pertinentes ao âmbito escolar, com relação as brincadeiras, torna-se relevante à valorização deste elemento lúdico da cultura, transformando o cotidiano escolar num lugar de encontro prazeroso e humano, sendo mais uma perspectiva para realização desse trabalho.

A brincadeira influencia no aspecto social, emocional e comportamental, unindo as pessoas e despertando coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso ou sucesso para si mesmo. O brincar, como parte integrante da atividade educativa, possibilita a criança uma situação em que ela constitui os significados, além de enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades dela. Portanto, é necessário atentar para a idade da criança.

Do ponto de vista pedagógico, este projeto auxilia na formação do individuo em vários aspectos: corporal, cognitivo, afetivo, social, político e cultural, podendo sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantem as elas acesso a conhecimentos práticos e conceituais.

Portanto, nesta contextualização as brincadeiras têm como fundamentação a construção da criança e a diversidade de comportamento da mesma. A evolução para o saber não tem sido fácil, obstáculos que precisam ser vencidos até mesmo pelos profissionais tradicionais que não conseguem vê as brincadeiras como instrumentos transformadores.

A metodologia utilizada objetivou proporcionar o desenvolvimento no processo de ação/transformação no qual as crianças possuem liberdade para brincar e utilizar todas as matérias com a supervisão dos adultos, que assumem papel de parceiros nas brincadeiras. Nas vivencias, estudos e discussões os adultos tem a possibilidade de conhecer a realidade educacional, ficando a cargo do coordenador do projeto a oferta de subsídios teóricos para a reflexão sobre o que foi visto ou lido.

2 BRINCADEIRAS INFANTIS NO APRIMORANDO O ENSINO e APRENDIZAGEM

Portanto, é necessário compreender que, toda atividade lúdica necessita de tempo para articular um planejamento coerente com a realidade dos educandos, contendo diferentes linguagens, como também a sensibilidade do professor para tirar proveito das oportunidades que surgem no decorrer das aulas, inclusive induzindo os alunos a participarem, explorando os seus conhecimentos prévios, socializando-os até a formação dos conceitos científicos.

Por ser uma atividade onde a criança se sente livre e sem pressões, cria um clima propício à experimentação, à descoberta e à reflexão, sendo por isso um estimulador para a aprendizagem.

O brincar em sua concepção nada mais é se adaptar a vida através dos processos “transicionais” (processos intermediários entre a objetividade e a subjetividade), e só a partir daí ter um “pensar criativo - como diferentes formas de fazer – depende da possibilidade que o indivíduo teve de experimentar e viver seu próprio ser numa relação com o outro, pautada, sobretudo, pelo respeito e confiabilidade”.

A ludicidade deve estar presente em todo processo no universo escolar, e por meio do lúdico o educando interioriza o discurso externo e exterioriza o seu discurso interno, desenvolvendo suas múltiplas inteligência e habilidades. O ato de brincar possibilita a compressão do mundo que as cerca.

Que a capacidade de se comunicar é muito importante para a qualidade de vida de todo ser humano, porque nela ocorrem as trocas de experiências e a construção de

valores. (CUNHA, 2005, p. 45)

Para tanto é preciso que os educadores também estejam motivados e envolvidos com a dinâmica das brincadeiras Educativas, pois assim, contribuem para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, de modo a respeitar suas individualidades, compartilhando informações e tornando o ambiente agradável. Como toda ferramenta de trabalho as brincadeiras Educativas tem suas vantagens e desvantagens.

Diante deste contexto Neto (1992, p. 43), diz:

As brincadeiras educativas são uma área que pode tornar-se alvo de inúmeras pesquisas. Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, num crescimento muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora.

Como se pode perceber, as brincadeiras Educativas tem sua relevância no campo da pesquisa, contanto que estes sejam utilizados com tal propósito, e a aprendizagem construída não se resume em sala de aula, mas perpetuarão nos demais âmbitos do alunado.

São inúmeras as vantagens que as brincadeiras oferecem como: uma melhor compreensão dos conteúdos; estimula o interesse; desperta a curiosidade; desenvolve o pensamento crítico e a autonomia. Porém, as desvantagens estão relacionadas à adequação do tempo, para: se planejar, analisar a brincadeira e sua relação com a realidade dos alunos; ter definido os objetivos, e se a brincadeira em questão poderá auxiliar para o alcance dos mesmos. Sem essas cautelas, as brincadeiras não terão o significado desejado se não o de apenas brincar.

Nesse sentido, cabe ao educador a função de analisar e avaliar a potencialidade educativa de cada brincadeira e definir o que se deseja desenvolver, e o mais importante, estimular as habilidades dos aprendizes.

Para Antunes (1998, p. 57):

Todas as pessoas possuem inteligências prontas para serem estimuladas e a brincadeira desperta no jogador a necessidade de interagir e se posicionar tornando-se um autônomo reconstrutor resgatando a confiança, o entusiasmo, querendo sempre fazer o melhor.

Pois, à medida que o educando é estimulado sua auto estima transparece, o prazer em construir e criar evidencia-se, e este se torna protagonista de sua história.

Vale lembrar que, no processo ensino/aprendizagem é necessário que o educador avalie constantemente sua prática pedagógica, verificando se os objetivos vêm sendo alcançados e se as brincadeiras estão sendo aplicados qualitativamente e não exatamente de forma quantitativa.

É pertinente destacar que o fator "competição" existente no processo das brincadeiras, não deve ser motivo de preocupação, mas sim, de preparação do educador para saber lidar com as diferentes situações advindas dos educandos. Na maioria das vezes o educador desconhece o seu educando, seu modo de agir, pensar e sua perspectiva vital.

O espaço escolar não se resume em escrever, resolver exercícios dirigidos, mas também compartilhar sentimentos, vivên-

cias, contudo, fazer o uso da "afetividade", na pretensão de agregar os conhecimentos construídos na escola ao espaço social.

Conforme Antunes (2008, p. 33) entre os fatores "facilitadores" do ensino/aprendizagem estão:

[...] a motivação, a curiosidade, a alegria da descoberta, satisfação pelos resultados alcançados, o elogio, o bom e estimulante ambiente, a empatia do professor e simpatia dos colegas e tudo isso resumido nas expressões afetividade ou ternura.

Entende-se então que, o ensino e aprendizagem são significativos e contagiantes quando realizado de maneira coletiva e dialética.

Vale salientar ainda que, as brincadeiras também têm suas "regras", tais direções ajudam na organização e realização das tarefas submetidas. É possível observar e avaliar, assim, se os integrantes estão cumprindo o que se direcionou na brincadeira, para tanto os integrantes deve ter a liberdade de aceitar o que é estabelecido pelo orientador, ou alterar as regras antes de sua execução.

Vygotsky (1988, p. 37), sustenta que:

"[...] a regra da brincadeira não é uma lei fixa, ela é um movimento interno, uma autodeterminação, embora construída no processo de interação social".

Compreende-se que, as brincadeiras Educativas devem ser cuidadosamente planejados, marcados por etapas nítidas e que efetivamente acompanhe o progresso dos aprendizes nos aspectos educacional, social, cultural e pessoal.

A prática pedagógica deve valorizar o conjunto de conhecimentos e experiências que a criança possui, para que proporcione um crescimento integral, na área social, econômica, política e científica.

O papel do professor é acompanhar o processo de descoberta do aluno, intermediando a maneira de apreensão de conhecimento do aluno, desenvolvendo o raciocínio lógico, a autoestima, a afetividade, a linguagem, a compreensão e tudo o que for necessário para as tomadas de decisões e aprimoramento de ponto de vista desse aluno.

A mediação é algo de extrema importância no crescimento do individuo, pois todo conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com outras pessoas do seu convívio, principalmente as que se envolvem afetivamente com esse sujeito.

Nesse caso, a realidade exterior deve ser apreendida, mas de modo que o mecanismo dessa compreensão seja percebido. A realidade interior também deve ser desenvolvida e exteriorizada. Assim, o que o autor defende é que não há sujeito sem objeto e não há realidade externa se o sujeito não estruturá-la.

O que importa é a mediação, a integração, a revelação recíproca do eu e do objeto, da criança e do brinquedo, do aluno e da matéria ensinada.

Os educadores possuem papel fundamental, pois é através do contexto, reflexão crítica e intervenções que as brincadeiras educativas vão contribuir para o desenvolvimento dos educandos e a construção da aprendizagem.

A aplicação das brincadeiras em sala de aula implica uma mudança nos processos de ensino e aprendizagem, que vai

além do modelo tradicional de ensino, o qual geralmente tem o livro como principal recurso didático.

A brincadeira em sala de aula sempre foi visto como uma mera brincadeira, um passatempo para fugir da rotina. Entretanto, a ideia de ludicidade vai além de uma aula divertida, envolve um trabalho rico, que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Vários autores se dedicaram à construção de teorias acerca da natureza das brincadeiras, as brincadeiras acompanham os seres humanos desde as primeiras fases do desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras são objetos relacionados ao desenvolvimento da criança, por isso nos últimos anos ele tem recebido maior atenção por parte dos profissionais que atuam com a educação infantil.

Talvez os antepassados não tivessem o conhecimento que se tem hoje a respeito do lúdico na vida das crianças, mas assim mesmo eles já mostravam total interesse em oferecer atividades lúdicas para suas crianças, visando um maior desenvolvimento.

A educação infantil deve ser estimulada ao máximo por meio das atividades lúdicas, sobretudo, pois essa noção está intimamente ligada às tarefas do seu dia a dia. Através dessas atividades é possível construir diversas áreas do conhecimento, portanto, quanto mais ela for estimulada, mais estímulo cerebral ela formará. Outro ponto destacável é a idade, quanto menor for, com mais facilidade ela será estimulada, e logicamente, quanto mais velha for, mais lentamente serão criadas às conexões neurológicas.

É comum que pais na busca de um melhor aproveitamento do dia-a-dia dos filhos, criem uma extensa agenda de compromissos para o pequeno, a maioria acredita está fazendo o melhor por seu filho, isso não resta dúvida, mas essa carga de tarefas pode gerar outro resultado na criança, é preciso ter muita atenção para não sobrecarrega-las com tantas atividades, são aulas de balé, judô, futebol, inglês, informática, enfim, são muitas atividades que acabam provocando estresse no lugar de desenvolver fisicamente e intelectualmente a criança.

O lúdico tem, sobretudo, a função de promover na Educação Infantil a interação social, o desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais, de forma a facilitar o convívio da criança em meios aos grupos, oportuniza-la para o diálogo, o saber ouvir e falar, aprendendo a respeitar as regras que regem a harmonia do convívio em grupos através de brincadeiras variados.

Nos séculos XIV, XV e XVI a humanidade tratava as crianças como um “adulto em miniatura”. As crianças vestiam roupas, faziam passeios, jogavam e tinham as mesmas expressões de um adulto. Esse período é conhecido como Medieval, onde a concepção de infância era desconhecida. Não havia um período transitório da infância a idade adulta.

No século XVII as crianças ainda eram tratadas comoadultos, desconsiderando o brincar, nas quais elas desconheciam, pois desde cedo eram tratadas em um “mundo adulto”. Quando completavam 7 anos eram tiradas do seu convívio familiar para morar com outras famílias, nas quais aprendiam

serviços domésticos. Ensinamentos esses que eram importantes na época.

Na idade média ocorria um alto número de mortalidade infantil por conta da fome, miséria, tragédia e falta de saneamento básico nessa época, e com isso a sociedade não dava muita importância para as crianças, que passaram a ser vistas como um ser no qual não podiam se apegar, pois poderiam deixar de existir a qualquer momento.

As crianças de família podre tinham que começar a trabalhar nas lavouras, já as de família nobre aprendia as artes de guerra ou os ofícios eclesiásticos. Sendo assim não havia carinho e dedicação a elas por parte dos pais. Nota-se, que apesar da ideia de criança e infância ter se transformado nos dias de hoje, algumas concepções descritas acima são referentes ao período de transição medieval para a moderna que permanece presente, ainda que de forma disfarçada em algumas crenças e práticas de nosso tempo.

A partir do século XVI as concepções de infância começam a ser notadas. Na Europa, nos séculos XVI para o XVII passa a ser notada a criança como um ser diferente do adulto. Surgindo assim um sentimento de infância, mas distorcido, pois as crianças eram vistas como objetos lúdicos dos adultos.

Os europeus enquanto colonizadores trouxeram para o Brasil suas crenças,

costumes e suas ideias sobre a concepção de infância. E dentro dessa nova construção moderna foi desaparecendo o as concepções da criança vista como um adulto e dando lugar para infância como uma construção social.

O iluminismo cria-se a ideia de formar “novo-homem”. As crianças passam a ter uma formação escolar, na onde o papel da escola não era apenas educar, mas também guia-las para o caminho do bem, buscando sua formação moral; Ideia essa formada a partir do iluminismo, as instituições educativas eram responsáveis em prepara-los para a vida e o trabalho.

A educação escolar no período moderno, não era aplicada da mesma forma em todas as classes sociais, os filhos dos burgueses eram preparados para ocupar cargos altos. Os filhos de famílias pobres nem chegavam a ir para as escolas, e se fossem eram treinados para trabalhos como carpinteiros, pedreiros ou agrícolas, ou seja, os filhos de senhores iam estudar e os pobres viravam escravos.

Nas teorias religiosas as crianças nasciam com o pecado, símbolos do mal. E as escolhas tinham o papel de educa-las para o caminho do bem. Sendo assim, as crianças tinham o papel de “ser moldado”. A infância era vista como algo tenebroso e muito mal. (WINNICOTT, 1975).

Como a concepção da Nabokov, que não vê bondade, nem pureza e inocência na infância da vida de uma criança, mais sim maldade. Muitas crianças foram abandonadas em um orfanato e entregues a uma ama de leite, porque seus filhos eram um obstáculo que atrapalhariam suas vidas sociais.

O filho se torna ai uma ameaça a sobrevivência de seus pais, que acabam

abandonando com a ama de leite. A escola passa de um papel de aprendizagem para esclausuramento da criança. Percebesse a mudança que ocorreu da Ida-

de média, as crianças haviam de aprender tudo com os mais velhos e conviviam em seu mundo social, e na idade moderna as crianças ficam em outros ambientes, não havendo assim tanto contato da criança com o adulto, se afastando assim do mundo dos adultos.

A partir do século XVIII, Os pais entregavam seus filhos às escolas, que eram responsáveis pela sua educação. Muitos pais precisavam trabalhar nas indústrias e deixavam seus filhos com ama de leite e iam busca-lo logo após o trabalho.

Grande número de escolas foi aberto com intuito de educar as crianças para

o trabalho e a mentalidade de obediência e disciplina. Várias crianças acabaram sofrendo com atividades de trabalho infantil, que ainda continuou acontecendo ainda depois da revolução industrial, as escolas esconderam essas práticas pelas crianças.

Surge a partir de então, a importância com o bem estar da criança, higiene e

saúde, no Brasil ocorreu após a corte portuguesa chegar aos pais em 1808. Esses cuidados com as crianças deram a elas a maiores chances de sobreviver. A vontade de salvar as crianças aumenta a partir do século XVII.

Já começam a ser notado que as crianças usam trajes próprios para elas, e

não mais trajes iguais aos dos adultos. Assim como aparecem personagens do universe infantil, como psicologia, pediatria, pedagogo e etc, criança e adulto passa-se a ser um assunto sério e de extrema atenção.

A partir do século XIX, o estado quis melhorar a vivência da criança, e a política assumir e proteger a infância. Começou a surgir assim, uma nova e diferente sociedade, estando presentes o capitalismo e o liberalismo. Que fez aparecer no século XX a infância ligada ao econômico, com surgimento de trabalho infantil, publicidade, programas de televisão, desenhos animados, jogos, roupas, alimentos, brinquedos e outros. Criou-se em 1988, o estatuto da criança e do adolescente, onde a criança é considerada um sujeito de direitos, mas que muitas vezes não são respeitados.

A concepção de infância foi criada e construída a partir das necessidades de

cada momento histórico, essa infância essa sujeita a mudanças, que sempre ocorrem devido às transformações que temos em nossa sociedade. E nessa sociedade globalizada as concepções de infância podem ser diferentes, pois existem muitas infâncias dentro da infância, sendo assim nem todas as crianças vivem da mesma forma em relação às condições social, culturais e econômicas, muitas crianças passam fomes, contraem doenças, maus-tratos, abusos, pedofilia, exclusão e etc.

Pois na infância, os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, as palerdas, as canções de roda, os acalantos, as adivinhas, os romances, os cantos e outros, fazem parte dos jogos e os brinquedos musicais infantis. A existência de variações para a mesma palerda, cantiga e brincadeira torna o processo de brincar riquíssimo em descobertas e possibilidades.

Os RCNEIs (Brasil, 1998, p 74) ressaltam que: (... o trabalho com a música deve reunir toda e qualquer fonte sonora: brin-

quedos, objetos do cotidiano e instrumentos musicais de boa qualidade. È preciso lembrar que a voz é o primeiro instrumento, e o corpo humano é a fonte de produção sonora).

Brincar de estátua é um exemplo de jogos sonoro-musicais, que por meio docontraste entre o silencio e o som, se desenvolve a expressão corporal, a concentração, a atenção e a disciplina, outro exemplo é a brincadeira das cadeiras, que pode ser desenvolvido com as crianças.

Os brinquedos e instrumentos sonoros são materiais muito importantes para trabalhar com bebês e crianças pequenas, neste momento o educador deve ficar bastante atento á faixa etária de seus alunos, quando propor atividades musicais, na educação infantil, valorizando materiais simples, do dia-a-dia das crianças.

Contudo, consta nos RCNEIs (Brasil, 1998, p.72 v.2) que: "È importante que o professor possa estar atento a maior ou menor adequação dos diversos instrumentos á faixa etária de zero a seis anos. Podem-se confeccionar diversos materiais sonoros com as crianças, bem como introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos etc".

Para Huizinga (1971), que faz uma analogia entre a brincadeira e a música. Ele ressalta a natureza de conceber a música como pertencente ao domínio do jogo, pois a interpretação musical possui todas as características formais do jogo.

Pois ela é uma atividade que inicia e termina dentro de estreitos limites de tempo e de lugar, é passivo de repetições. Isto porque a música consiste em ordem, alternância e ritmo, pois através dela o ouvinte é transportado para uma região fundamentada de alegria, e serenidade, portanto, a brincadeira é um caso inacabado.

Para Lima apud Laginski, 2008:

A música tem que ser entendida como uma linguagem e não como uma forma de estratégia para banalizá-la. Tem que mostrar um amplo universo de sons para o aluno. Isso vai ajudá-lo a ampliar seus sentidos, como a visão, o tato e, principalmente, a audição. Nosso propósito com essas aulas não é o de formar músicos profissionais, mas como música é cultura, ela vai despertar nessa pessoa também o senso crítico, fazendo com que esse indivíduo não aceite passivamente todo esse material cultural descartável. (LIMA apud LAGINSKI, 2008).

Portanto, a educação musical tem uma função socializadora, que contribui para o desenvolvimento e para a formação integral do indivíduo. É importante ressaltar para que o ensino da música chegue a ser um vínculo de conhecimento e contribua para uma visão intelectual e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica é necessário ter como base uma ideia clara, concreta que viabilize ações conectadas á vida real.

A intencionalidade dirigida a coerente com o universo dos alunos pode levará integração de capacidades, o modo pessoal de pensar, sentir e agir na busca do conhecimento global, de novas experiências e vivencias.

È na educação infantil que as crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com o som os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam

situações sonoras diversas. (BRASIL, 1998).

São exemplos de músicas que fazem parte da infância da criança: Capelinha de melão; Se esta rua fosse minha; Ciranda cirandinha; Marcha soldado; O cravo e a rosa; Atirei o pau no gato; Fui no tororó; Bota aqui o seu peixinho; Cai cai balão; boi da cara preta; Teresinha de Jesus;Peixe vivo; O meu boi morreu; Sapo jururu; Escravo de Jô; A barata diz que tem; Pai Francisco; Escravo de Jô; A rasa amarela; Cachorrinho; Meu limão; Balaio; Boi barroso; O meu galinho; e outras.

A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se podem buscar cantigas e brincadeiras antigas. As famílias das crianças, pai, tios, avós podem auxiliar o resgate destas tradições.

O mundo da criança é diferente do mundo do adulto, pois nele há encanto, fantasias e faz-de-conta. Por meio das brincadeiras as crianças se expressam se reconhecem, e terá oportunidade de se constituir socialmente. A arte para a criança é vista como um jogo e brincadeira, onde há todo o encantamento e um mundo permeado de faz-de-conta.

As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento da fantasia, a percepção, imaginação e sentimentos, portanto é indispensável nas aulas de artes.

Segundo Vygotsky (1998) ressalta que ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança assume diferente papeis: ela pode torna-se um adulto, outra criança, um animal um herói; pode mudar seu comportamento, agir e se comportar como se fosse mais velho do que realmente é, pois ao representar o papel da “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal. È no brinquedo que a criança atua num nível superior ao que ele realmente se encontra.

Para Brougére (1998) “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outros necessitam de aprendizagem”. (BROUGÉRE, 1998, p.02).

Para ele a brincadeira é vista como atividade aprendida, sendo resultado de relações interindividuais, pressupondo uma aprendizagem social. Na percepção Brougére a brincadeira assimila e destrói qualquer distância cultural, cuja heterogeneidade desaparece pela criança no ato lúdico.

O trabalho em grupo é uma das características dos jogos e brincadeiras, no ensino de artes, pois possibilita a interação entre as crianças.

Segundo Benjamim (1987) relata a capacidade e facilidade da criança criar brinquedos, a partir de objetos como um pedaço d madeira, uma folha, areia, terra, isto porque tanto a arte como as brincadeiras permeia o campo da imaginação, a criatividade e o faz-de-conta.

[...] nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções a substâncias mais heterogêneas [...] ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas (Benjamim, 1987, p.246).

A arte estabelece uma relação de suma importância com o lúdico na vida da

criança. Contudo Ferraz e Fusari (1992) nos mostra o aspecto lúdico que trás uma aula de artes. Segundo ele:

O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experiência novas situações e ajuda-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético [...] a prática artística como o brincar, o imaginar, com a experiência da linguagem ou da representação (FERRAZ; FUSARI, 1992, p.84).

Portanto, todas as linguagens artísticas são visões vivenciadas pelas crianças como jogos e brincadeiras.

Todas as linguagens artísticas são vivenciadas pelas crianças como jogo e brincadeira, mas os teóricos dão maior ênfase ao desenho infantil, por sua importância no fazer artístico e seu aspecto lúdico.

Derdyk (1994, p.50) enfatiza que enquanto a criança desenha ou cria objetos, brinca de faz de conta e experimenta sua capacidade imaginativa, ampliando sua forma de pensar o mundo no qual está inserido. Para Derdyk:

A criança desenha, entre outras tantas coisas, para diverti-se, é na brincadeira onde não existem companheiros, a criança é dona de suas regras, nesse brincadeira solitário, ela vai aprender a estar só, aprender a ser só. O desenho é o palco de suas emoções, e construção de seu universo particular. O desenho manifesta o desejo da represe4ntação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar acriança passa por um intenso processo vivencial e existencial (DERDYK, 1994, p.50).

Tanto o desenho como o jogo, unem aspectos imaginário e operacional e assim promove o pensar, idealizar, o projetar e a imaginar, e neste processo, que a criança através do desenho sente que existe a sua presença no mundo.

Segundo Vygotsky (1987), ressalta que é importante mencionar a língua escrita, como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são também atividades de caráter representativo, isto é, utiliza-se de signos para representar significados.

“O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se podedesenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é ensinar ás crianças a linguagem e não apenas a escrita de letras” (Vygotsky, 1987, p.134).

Durante a atividade artística com desenhos, realizadas com crianças na educação infantil, são passada a elas certas ações como o brincar, conversar sozinhas, cantar a narrar, e outras; essas ações promove o desenvolvimento da criatividade, oralidade, inventividade, criando assim estratégia de construção de um ambientecom significados da matéria.

Contudo isso, a manipulação de matéria diversa a criança é obrigada a pensar, criar e transformar, provocando-a sempre a experimentar; ao ficar diante de materiais artísticos, a criança sente-se convidada a manipulá-los e isso nos remete a Bachelard (1986), para ele, "O próprio papel, com seu grou e sua fibra, provoca a mão sonhadora pra rivalidade da delicadeza".

Para Derdyk (1994), o desenho possui um jeito próprio de comunicar ideias, imagens, e signos, sendo desenvolvido por meio de variados suportes como o chão, muro, areia, papel e outros.

As brincadeiras Educativas desde o século XIX vem sendo discutido positivamente por vários teóricos, por considerarem sua importância lúdica e estimuladora. Como o ser humano está sempre buscando inovações, com o passar dos dias, nota-se o quanto essa procura tem contribuído para a sua evolução. (TELES, 1999, p.63).

Vygotsky (1988, p.12) ressalta a importância da Instituição Escolar na Formação do conhecimento. Para o autor, o aluno não é ativo e nem passivo, mas um ser interativo e que precisa de outrem para auxiliar na construção do seu conhecimento.

A escola, naturalmente, ainda é vista como um espaço de organização e construção de conhecimentos. Tal instituição tem caráter democrático quando proporciona não somente a permanência e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos educandos, mas também, as atitudes e o comportamento crítico em meio à sociedade em que se vivem.

Wallon (1995, p.60) informa que afeto, cognição e ludicidade, constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer estágio, embora em proporções variáveis.

Vale ressaltar que, na escola acontece a socialização, em que alunos de diferentes realidades trocam experiências, é possível desenvolver o interesse, a progressão, a relação afetiva atingindo o progresso. Para tanto, conta-se com o interesse do educando, pois, se esse sentimento inexistir no aluno, surge várias dificuldades, principalmente no que tange ao comportamento e evasão, possibilitando assim, o fracasso não apenas deste indivíduo, mas, de toda equipe escolar.

O brincar da criança não pode ser considerado simplesmente uma atividade complementar de forma pedagógica, mas atividade fundamental para desenvolver identidade cultural e a formação da personalidade, uma vez que a brincadeira pode acontecer onde quer que a criança se encontre.

Por meio da brincadeira a criança se desenvolve socialmente conhecendo as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social. Existem algumas condições necessárias para desenrolá-lo de jogos e brincadeiras, pois os ambientes escolares com influência de experiências lúdicas facilitam a compreensão de certos tipos de atividades cognitivas, um exemplo disso é o planejamento de ações que respeitem a criança e suas formas de expressão através das brincadeiras.

Por meio das brincadeiras os professores podem assistir 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 suas

capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. Sabemos, portanto, que o processo de formação das crianças é complexo, pois envolve atividades intelectuais e mentais por partes da criança por isso para aprender um conceito é preciso ter, além das informações recebidas do ambiente, capacidades de abstração, cooperação, memória, concentração e atenção.

A brincadeira, portanto, tem importantes elementos necessários à aprendizagem. Jogos e brincadeiras, uma das grandes contribuições do uso de jogos e brincadeiras infantis na escola é o resgate do patrimônio histórico-social e cultural de determinado grupo. Além do aspecto lúdico e prazeroso do ato de jogar e brincar, brincadeiras e jogos industrializados ou construídos com sucatas envolvendo habilidades numéricas, de medida e especiais podem se transformar em um excelente recurso e estratégia.

Sabe-se que as brincadeiras educativas ao longo dos tempos vêm revelando sua importância lúdica no desenvolvimento integral do educando, contribuindo para a elevação da auto estima, respeito às regras, promovendo a integração e a participação coletiva.

Os profissionais da educação infantil por atender essa faixa etária tão especial, necessita apreciar os valores justos e humanos para que possa conduzir um ensino e uma aprendizagem significativa na vida desses pequeninos, respeitando a fase e buscando meios para atender as suas expectativas. Dessa forma, a educação infantil da atualidade é aquela cujo sinônimo está expresso na palavra “transformação”, transformação para ousar na didática de ensino, buscando valorizar novas fontes de aprendizagem, como a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, objetos estes tão intrinsecamente ligados à essência do Ser criança.

Portanto, é preciso pensar como criança, de como ela gostaria de aprender, considerando que cada um tem seu jeito particular de construir e reconstruir a sua relação com o mundo.

3 **CONCLUSÃO**

Esta pesquisa buscou conhecer como deve ser o ensino na educação infantil para crianças que estão-na escola, além de demonstrar a importância do lúdico como estratégia de tornar o ensino e a aprendizagem da matemática algo mais prazeroso e significativo para a criança.

Com base nos autores citados e os dados analisados, foi possível compreender a importância das brincadeiras Educativas e sua contribuição para elevação da auto estima do educando, despertando-o para construção do seu próprio conhecimento, sendo que, uma das principais causas da desmotivação está relacionada à falta de uma metodologia adequada.

Além de divertidos, as brincadeiras Educativas dão destaque ao lúdico e, quando usados pedagogicamente, auxiliam os educandos na criação e familiarização de conhecimentos, possibilitam interação entre os jogadores e o trabalho em equipe.

A educação infantil hoje está estrutura na nova LDB como educação básica e como tal possui uma estrutura curricular a ser seguida, entre elas a matemática. Po-

rém, percebeu-se que não se pode ensinar matemática de forma abstrata para a criança, pois esta ainda está num estágio de desenvolvimento cognitivo que necessita de muito material concreto para entender este conceito de número.

Por este motivo, a utilização dos jogos e brincadeiras para o ensino é a melhor forma de investir a criança neste mundo, pois por meio do brincar ela percebe o mundo.

O ensino e a aprendizagem na educação infantil não podem ser visto como simples transmissão e recepção de informações, mas sim como um processo de construção de conhecimentos, que deve ser favorecido mediante a estimulação da investigação e participação dos alunos, através da intervenção do professor, pois o aluno aprende mais quando lhe é permitido fazer relações, experiências e ter contato com material concreto.

Pode-se dizer que a construção de conceitos num jogo dependerá essencialmente da intervenção pedagógica realizada pelo professor, pois os jogos, quando mal utilizados, sem planejamento e sem caráter pedagógico, não levará o aluno a adquirir os conceitos matemáticos necessários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2004.

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. 1978.

ALVES, R. Estórias de quem gostam de ensinar. São Paulo: ARS Poética, 1995.

ANTUNES, Celso. AsInteligências múltiplas e seus estímulos. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BASSEDAS, Eulália, SOLÉ, Isabel e HUGUET, Teresa. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 1999.

BENJAMIM. W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORIN, Julia. Jogos e resolução de problemas: uma estrátegia para as aulas de matemática. 4. Ed. São Paulo: IME-USP, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal. 1988.

_____ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V.1: Introdução. Ministério da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 19-32.

BROUGÈRE, g. Brinquedo e companhia. São Paulo: CORTEZ, 2004.

CHÂTEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CLAPARÈDE, Eduardo. Psicologia da criança e Pedagogia experimental. São Paulo: Brasil S.A ,1956.

COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedos, desafios e descobertas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DERDYK, Edilh. Farmas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 2. Ed. São Paula: Scipione 1994.

DUFLO, Colas (1999). O jogo de Pascal a Schiller. Porto Alegre: Artemed.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. Motricidade e jogona infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

AS HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

JOSILENE BATISTA SOARES DA SILVA

RESUMO

A história desempenha um papel essencial no crescimento e desenvolvimento da mente e de tudo o que ela contém. Fornece insights sobre a natureza humana, expressão de pensamentos, ideias e desejos e ajuda na organização da experiência. Abre possibilidades de outras formas de vida, de abordagens e visões novas e diferentes nas relações humanas. Novos mundos que não sabíamos que existiam são criados e mundos familiares recebem novas estruturas, colocados em novas estruturas e nos é dada uma compreensão mais profunda das nossas intenções, atitudes e emoções dos outros. O envolvimento das crianças com histórias (orais, escritas e multimídia) é um foco importante do desenvolvimento da linguagem oral. As habilidades narrativas são desenvolvidas por meio da leitura compartilhada de livros, contação de histórias, artes cênicas e artes plásticas, bem como a criação infantil de histórias orais, visuais, escritas e multimídia.

PALAVRAS-CHAVE: Crescimento; Desejos; Mente.

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma oportunidade para crianças e educadores aprenderem sobre cultura, comunidade e idioma.

A narrativa incentiva a criança fazer perguntas à medida que a trama avança, em vez de simplesmente ler passivamente. Quando as crianças têm dúvidas, isso significa que estão pensando além da história e de seus personagens, e isso pode ajudar a desenvolver a criatividade e as habilidades de pensamento crítico.

As histórias são um meio com o qual todas as crianças se familiarizam e se divertem. Seja por meio de livros, fotos, dança, música, rimas, multimídia ou palavra falada - contar histórias é parte crucial da educação infantil e muito mais.

A capacidade das crianças de compreender e contar histórias também está fortemente ligada ao seu sucesso posterior na linguagem e na alfabetização.

Freire (1989, p. 9), ao recordar sua infância afirma:

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. (FREIRE, 1989, p. 9).

A maioria das histórias tem personagens principais, que podem ser o herói (protagonista), o vilão (antagonista) ou algo entre os dois. É provável que os personagens das primeiras histórias das crianças sejam familiares para elas.

No entanto, por meio da modelagem de diferentes tipos de narrativa e leitura de livros, as crianças podem começar a criar histórias com novos personagens próprios.

As histórias podem ser sobre eventos ou tópicos familiares ou desconhecidos.

Quase todas as histórias terão um problema (ou evento inicial) que desencadeia a ação da narrativa. Os eventos que seguem o problema da história, geralmente são tentativas de resolver o problema e as consequências dessas tentativas.

Ouvir histórias e contar as próprias histórias são oportunidades para praticar todas as partes da linguagem oral, incluindo fala, vocabulário e gramática.

OS BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de as crianças desenvolverem compreensão, respeito e apreço por outras culturas e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países e religiões.

Os especialistas costumam exaltar a leitura como uma atividade benéfica para as crianças, pois ajuda a aumentar sua proficiência no idioma e é uma boa oportunidade para uma educação holística.

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida [...] (COELHO, 1996, p. 12)

A narração de histórias promove a compreensão de outros povos e culturas. Em uma história nos sentimos conectados aos outros e isso promove compaixão, tolerância, respeito e responsabilidade. Isso nos conecta como família e comunidade. Nós nos vemos na história. É sentir, mover e ser o rei benevolente, os elfos que compartilham e até mesmo os macacos travessos.

Em escolas das quais melhorar os níveis básicos de alfabetização é uma prioridade, a narração de histórias pode ser usada para elevar rapidamente os padrões enquanto desenvolve habilidades, conhecimento e confiança em uma série de ou-

tras áreas.

A história grava-se, indelevelmente, em nossas mentes e seus ensinamentos passam como patrimônio moral para a nossa vida. Ao nos depararmos com situações idênticas aos dos contos, somos levados a agir de acordo com a experiência que, inconscientemente, já vivemos na história. Por isso, em nossos dias, pais e professores bem orientados empregam a contação de história como meio eficaz de corrigir faltas, ensinar bons costumes, inspirar atitudes nobres e justas e recorrem ao conto como o mais fácil, o mais racional e o mais eficaz processo de formação de possíveis leitores. E a experiência tem provado de sobejo, o acerto do caminho seguido. (TAHAN, 1966, p. 16)

Outra vantagem de ouvir histórias é que as crianças crescem na aprendizagem acadêmica. Contar histórias apresenta um novo vocabulário para as crianças. Em casa, as pessoas se comunicam com um número limitado de palavras. Mas as histórias terão vocabulário de nível acadêmico e muitas palavras novas para a criança aprender. É fácil ensinar o significado das palavras à medida que as crianças aprendem mais rápido com o contexto da história.

As diferenças entre culturas e vários estilos de vida são apresentadas às crianças por meio de histórias. Todas as histórias são informativas para as crianças, pois são novas para o mundo; eles podem saber muito poucas coisas sobre a vida no mundo. As histórias ajudam as crianças a visualizar o enredo e os personagens.

Contar histórias é talvez a maneira mais poderosa de os seres humanos organizarem a experiência. Alguns argumentaram que o pensamento narrativo é a forma ótima de pensar para aprender e expressar o que sabemos sobre nós mesmos e sobre outras pessoas.

[...] transporta-nos para o lugar do compartilhar, da voz que embala as fantasias de criança, de ouvidos generosos emprestados para acolher as narrativas fantásticas de contadores de histórias cumprindo o desígnio ancestral de narrar o que ouviram de outros, no fio condutor da trama da própria existência humana. [...] Especialmente na escola, as histórias chegam com grande força, tendo em vista a importância destas para a formação do leitor. Quanto mais cedo as crianças entram em contato com as narrativas maiores são seus interesses pelas atividades de leitura e escrita, ampliação da capacidade de imaginação, observação, vocabulário e desenvolvimento pelo gosto literário. Professores adentram no universo das histórias com a percepção que ao pronunciar “Era uma vez...” abrem as portas para um mundo repleto de encantamento. É possível aprender diferentes conhecimentos das mais diversificadas áreas, sentir e desvelar os mais variados sentimentos... (COZZI; SANTOS, 2012, p. 8).

Quando a maioria das crianças tem 3 ou 4 anos, elas podem contar muitos tipos de histórias: autobiografia, ficção e relatos que ouviram. Eles podem contar histórias com outras pessoas e para outras pessoas. Quando a maioria das crianças é adolescente, as histórias - sejam formais, de conversação e não ditas

- permeiam a vida cotidiana. Na idade adulta, as narrativas fornecem uma forma de organizar grandes quantidades de informações e servem a uma série de fun-

ções psicológicas e sociais poderosas.

As histórias têm muito a oferecer: elas desenvolvem habilidades de escuta e comunicação, melhoram a concentração e a memória, trazem experiências vivas, criam um sentimento de admiração e ajudam a sequenciar eventos. Eles também podem fornecer informações, ampliar o vocabulário e fazer ligações importantes entre a palavra falada e escrita, além de estimular o interesse e o gosto pelos livros.

A maioria das crianças pequenas vive em um ambiente bastante limitado. Ler histórias para crianças pode mostrar-lhes lugares longínquos, pessoas extraordinárias e situações reveladoras para expandir e enriquecer seu mundo.

Também pode ser uma ótima maneira de ajudá-los a lidar com situações da vida real para as quais eles precisam de ajuda. Pesquisadores descobriram que a atividade cerebral que ocorre quando lemos ficção é muito semelhante a vivenciar essa situação na vida real, portanto, ler sobre uma situação ajuda as crianças a descobrir como resolvê-la na realidade.

As crianças adquirem comportamentos e hábitos imitando os adultos ao seu redor. Ler histórias em voz alta ajuda as crianças a se familiarizarem com a linguagem falada - como palavras e frases são usadas para encadear frases e como várias palavras são pronunciadas.

Os primeiros anos é quando as crianças absorviam muitas palavras que usariam ao longo da vida. Contar histórias para crianças ajuda a desenvolver suas habilidades de compreensão enquanto tentam ouvir e entender a história que está sendo lida para elas.

AS HISTÓRIAS INFANTIS E A ALFABETIZAÇÃO

As crianças não apenas reproduzem as mesmas experiências indefinidamente, mas também fazem conexões "intertextuais" que podem envolver experiências que encontraram em suas vidas ou impressas.

A conexão entre contar histórias e alfabetização está bem estabelecida. A narração de histórias cria amor pela linguagem e motivação para a leitura. Vocabulário, compreensão, sequenciamento, memória e escrita criativa se beneficiam da narração de histórias. Contar histórias melhora as habilidades de escuta que são essenciais no aprendizado e nos relacionamentos. A narrativa incentiva a escrita criativa, o pensamento criativo e a resolução de problemas.

A leitura é uma prática que deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida da criança. Formar leitores assíduos é um trabalho longo, que precisa de técnica, paciência e sabedoria, pois culturalmente e historicamente, ler é algo que nem todas as pessoas fazem com frequência, ou fazem por necessidade, tornando a leitura um ato fora das atividades do cotidiano (SANTOS et al., 2016, p. 2).

Os livros infantis fornecem os exemplos repetidos que as crianças precisam ver para que o aprendizado se mantenha e produza uma mudança em seu próprio comportamento.

Em nossa vida cotidiana, parece impensável que possa haver alguém que não saiba ler, mas existem muitos lugares no mundo onde a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades são um problema.

Porque graças ao acesso universal à educação, as pessoas terão maior qualidade de vida e mais oportunidades para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da alfabetização é uma parte vital do desenvolvimento geral da criança. É a base para ir bem na escola, socializar com outras pessoas, resolver problemas, tomar decisões, desenvolver independência, administrar dinheiro e trabalhar.

Dar às crianças acesso a todas as variedades de literatura é extremamente importante para seu sucesso. Educadores, pais e membros da comunidade devem ajudar os alunos a desenvolver amor e paixão pela leitura. A leitura de histórias não é apenas importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas para ter sucesso na escola ou no trabalho, mas também é valiosa por outras razões.

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor (SILVA, 2011, p. 23).

O primeiro valor a ser observado é que a literatura infantil oferece aos alunos a oportunidade de responder à literatura e desenvolver suas próprias opiniões sobre o assunto. Isso fortalece o domínio do desenvolvimento cognitivo, pois incentiva um pensamento mais profundo sobre a literatura. Literatura de qualidade não diz ao leitor tudo o que ele precisa saber; permite alguma diferença de opinião. Um leitor pode tirar algo completamente diferente da obra literária do que o próximo leitor, com base nos dois pontos de vista e experiências pessoais. Os alunos podem aprender a avaliar e analisar a literatura, bem como resumir e formular hipóteses sobre o assunto.

Em segundo lugar, a literatura infantil fornece um caminho para os alunos aprenderem sobre sua própria herança cultural e as culturas de outras pessoas. É crucial que as crianças aprendam esses valores porque “desenvolver atitudes positivas em relação à nossa própria cultura e às culturas dos outros é necessário para o desenvolvimento social e pessoal” (Norton, 2010, p. 3). Ao dizer isso, entretanto, ao ensinar os alunos sobre a herança cultural de outras pessoas, deve-se ter muito cuidado ao selecionar quais livros recomendar aos jovens leitores.

Terceiro, 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 inúmeros momentos de crise, quando os personagens tomam decisões morais e contemplam as razões de suas decisões”, uma habilidade importante para as crianças verem modelada (Norton, 2010, p. 34).

A literatura infantil é valiosa porque promove o desenvolvimento da personalidade e social. As crianças são muito impressionáveis durante os anos de formação, e a literatura infantil pode ajudá-las a se tornarem pessoas atenciosas, inteligentes e amigáveis. O psicólogo do desenvolvimento Jean Piaget diz que quando os alunos passam do estágio pré-operacional

para o operacional do desenvolvimento cognitivo, eles se tornam menos egocêntricos. Enquanto os alunos da pré-escola e do jardim de infância podem estar totalmente focados em si mesmos, à medida que crescem, eles começam a levar em consideração os sentimentos e pontos de vista dos outros.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a 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 rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, 1998, p. 143).

A literatura infantil também pode incentivar os alunos a desenvolver relacionamentos com as pessoas, incentivando o contato social. A literatura incentiva os alunos a serem pessoas atenciosas e amigáveis, e essas características podem ser consistentes com o desenvolvimento dos alunos em cidadãos de qualidade.

Somente durante a última década o conceito de "alfabetização" adquiriu um papel central na educação infantil. No passado, os especialistas em alfabetização raramente viam a alfabetização como um aspecto essencial do crescimento e desenvolvimento saudáveis de crianças pequenas.

A educação infantil é o momento em que as crianças desenvolvem habilidades, conhecimento e interesse em aspectos baseados em códigos e no significado da linguagem escrita e falada.

O reconhecimento de palavras escritas é o ponto de partida do processo de leitura. Um leitor adulto, tem em seu dicionário mental, representações de palavras, que incluem informações sobre a estrutura fonológica (significado e função sintática) e ortográfica. A criança deve incorporar o conhecimento da estrutura ortográfica para ser capaz de ver a palavra e reconhecer seu significado. A partir desse reconhecimento, o significado de cada palavra é integrado em unidades maiores de significado, por meio de estratégias e processos que relacionam as informações do texto com o conhecimento prévio do leitor.

A escrita é um objeto cultural, em sua aprendizagem a intervenção de uma pessoa alfabetizada é essencial. Esse processo, em casa, é mediado pelos pais, sua natureza depende das características da intervenção; pode variar de um grupo social para outro e ter efeitos diferentes no aprendizado da criança.

A escrita é um código secundário, cuja aquisição requer um esforço cognitivo e intelectual e a intervenção de um sujeito letrado. Nesse processo, dois tipos de desenvolvimento são diferenciados: aqueles que fazem parte da aprendizagem perceptual (discriminação visual de letras e palavras) e aqueles que o adulto medeia na aprendizagem (intervenção de um adulto competente nas habilidades de linguagem).

É necessário não esquecer que as crianças devem aprender a linguagem escrita e o sistema de escrita ao mesmo tempo.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

As crianças têm um conhecimento inato dos princípios universais que governam a estrutura da linguagem, que estão em sua mente e são colocados em operação por estímulos ou dados do ambiente (influência adulta). Vygotsky garante que em todo processo educacional deve haver uma colaboração entre adulto e criança. Elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a distância entre o nível real de desenvolvimento (capacidade de resolver um problema, de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (resolver um problema sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com um parceiro mais eficaz). Além disso, ele afirma que a aprendizagem é um fenômeno social, uma vez que os processos evolutivos internos operam apenas quando a criança está em interação e cooperação com as pessoas.

Bruner, com base nisso, incorpora o conceito de andaime, que é a estruturação que o adulto faz da tarefa, e da interação para facilitar a aprendizagem dos mais novos.

Situações rotineiras são importantes para a aquisição da linguagem, visto que funcionam como um andaime, ou seja, são comportamentos adultos que visam possibilitar a realização de comportamentos pela criança. Nessas situações, o adulto ajusta sua intervenção, seu tipo de fala às habilidades da criança e aumenta progressivamente suas expectativas quanto ao que a criança pode dizer ou fazer. Nessa interação, ele aprende a usar a linguagem. Se a ajuda do adulto for "correta", a criança assumirá responsabilidades na tarefa, ou seja, atua em sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Linguagem e cognição: pensa-se bastante por meio da linguagem depois que desenvolvemos esta habilidade. A memória, a atenção e a percepção podem ter ganhos qualitativos com ela. Ela também ajuda na regulação do comportamento. Na infância, podemos observar o desenvolvimento da linguagem como apoio à cognição a partir dos dois anos, em média, principalmente por meio da forma como a criança brinca. Linguagem e comunicação: temos a intenção comunicativa, e podemos nos comunicar de diversas formas diferentes, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. A estrutura da linguagem nos permite lançar mão de recursos mais sofisticados, a fim de aprimorar nossas possibilidades da comunicação. (MOUSINHO et al, 2008, p. 298- 299)

As letras do alfabeto constituem um conjunto diferenciado de outros conjuntos, por uma série de características que se combinam em cada letra. Um pequeno conjunto de recursos é suficiente para distinguir as letras umas das outras e dar a cada uma um padrão único de recursos, porque os recursos podem ser combinados de maneiras diferentes.

Segundo Oliveira (2008, p.150):

O desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os

bebês logo discriminam sons são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna, enquanto esquecem os outros. Tal desenvolvimento vai se enriquecer com a formação da capacidade tanto de categorização de objetos, que será a base da denominação e da referência, como de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Este trabalho formativo se prolongará por toda a vida, especialmente por meio da educação escolar e garantirá a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídos.

A exposição à escrita desencadeia nas crianças esse processo de discriminação progressiva de letras e palavras; eles aprendem a abstrair o conjunto de características contrastantes internas das letras e algumas características globais da escrita, como a variedade de elementos e a multiplicidade de unidades.

As crianças produzem espontaneamente os gráficos, num primeiro momento são linhas contínuas e indiferenciadas, depois assumem formas mais diferenciadas, com uma ordem linear dos elementos e uma incorporação progressiva das letras convencionais. Eles estão mais interessados em escrever, estar em um ambiente rico em material gráfico e ter um adulto alfabetizado que incentiva situações de escrita, ou seja, que escreve o que a criança pede, fornece material e reconhece uma intenção comunicativa na escrita da criança (inclusive se não for convencional).

Com a escrita espontânea, a criança escreve "como sabe", ganhando segurança como escritora. Em diferentes situações, o professor fornece o modelo a partir do qual aprender, esclarece dúvidas e colabora na elaboração e redação de um texto e na construção da noção de público, importante para a intenção comunicativa.

TEORIAS E CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS CONTOS DE FADA

Os contos de fada remetem a um processo de transferência de emoções causadas por personagens que representam momentos vivenciados pela criança e até mesmo pelos adultos.

Ao escutar uma história a criança ou o adulto recorda fatos de sua vida que podem ter sido “marcantes” em algum momento, por isso um psicopedagogo poderá auxiliar no processo de identificação de problemas que estão afetando seu lado afetivo, podendo contribuir para o processo ensino aprendizagem.

É fundamental que a criança, além de escutar o conto, converse a respeito do mesmo, sobre seus sentimentos, aproveitando as narrativas que esses estão lhe oferecendo, se tornando significativo e auxiliando a trabalhar com problemas que estão lhe causando algum transtorno.

Segundo Bettelhein (2002, p. 74):

A criança “sente” qual dos contos de fadas é verdadeiro para sua situação interna no momento (com a qual é incapaz de lidar por conta própria) e também sente onde a história lhe fornece uma forma de poder enfrentar um problema difícil.

Nota-se que a criança interioriza os momentos de sua vida e deseja remeter seus sentimentos por meio das histórias que escuta, sendo assim, a presença de um psicopedagogo é extremamente funda-

mental durante o processo ensino aprendizagem.

De acordo com Amarilha (1997, p. 53):

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários à vida adulta.

Dessa forma, quando escuta uma história, o indivíduo penetra nela, explorando seus sentimentos e emoções, que podem estar afetando a sua vida de alguma forma.

Os contos de fadas são relatados em território imaginário - um lugar mágico de possibilidade; um herói ou uma heroína ou, às vezes, os dois juntos enfrentam provações, terrores e desastres em um mundo que, embora tenha alguma semelhança com as condições comuns da existência humana, na maior parte diverge dela na maneira como funciona, levando os protagonistas - e nós, leitores ou ouvintes da história - para outro lugar onde as maravilhas são comuns e os desejos realizados.

Os agentes que produzem milagres de esperança nas histórias variam de um lugar para outro, à medida que surgem de sistemas de crenças locais que pertencem à tradição. A tradição pode conter elementos imaginários, mas também vestígios da história: fadas e duendes, por um lado, beldames astutos e madrastas, por outro. A história é muitas vezes uma história imaginada: o rei Arthur inspirou romances que, por sua vez, carregam motivos de contos de fadas e enredos - objetos encantados (espadas, espelhos, xícaras), testes e enigmas, perigos de monstros e florestas, viagens de sonho e um senso do outro mundo próximo à mão. Os contos de fadas evocam todo tipo de violência, injustiça e má sorte, mas para declarar isso não precisa continuar.

A promessa do final feliz leva os contos de terríveis feitos sombrios à sua improvável conclusão. Há ocasionalmente um conhecido conto de fadas que termina mal, como Chapeuzinho Vermelho, de acordo com Charles Perrault. Mas é uma aberração, como mostra uma miríade de variações populares nas quais a jovem engana o lobo com seu prêmio ou até o mata. A versão mais dita introduz um herói: os Grimms trouxeram o pai para a trama.

Os contos de fadas podem ser orais (contados por pessoas em diferentes localizações geográficas e em vários momentos históricos até o presente) e / ou literário (criado por autores conhecidos) na origem, mas se manifestam em numerosos meios de comunicação, incluindo filmes. Embora a fórmula Disney de heroínas perseguidas inocentes, príncipes bonitos e felizes, sempre tenha dominado o entendimento popular de tais narrativas (pelo menos no mundo de língua inglesa), os contos de fadas não precisam conter esses elementos. Eles dizem respeito ao fantástico, ao mágico, ao sombrio, ao sonhador, ao desejo e ao maravilhoso.

Os contos de fada contribuem para as questões de ética e moral, sendo transmitidos de geração em geração. Segundo Cezzaretti, (1989, p 26):

Os Contos de fadas revelam os conflitos de cada um a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Assim a tão famosa dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais contundente da personalidade, na qual se permite trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade.

Portanto, o modo de pensar e agir são inatos e podem ser moldados de acordo com as vivencias de cada indivíduo.

Fromm (1962, p. 16), afirma que:

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e os pensamentos são expressos como se fosse experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, uma lógica que as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação. É o único idioma universal jamais criado pela raça humana, o mesmo para todas as criaturas e para todo o curso da história.

Percebe-se que os contos de fada representam a interiorização de cada pessoa, nas quais são explicitas por meio da interpretação que se faz de cada história.

Segundo Franz (1981, p. 73):

O Conto de Fadas é composto por um significado psicológico essencial. Tentam descrever um único fato psíquico – o SELF –

que devido a sua complexidade necessita ser representado sob diversos aspectos e em diferentes histórias. O Self representa a totalidade do indivíduo e também é o centro do sistema regulador, do qual depende o bem-estar do indivíduo, ou seja, quando o EGO se harmoniza com toda a personalidade. O Ego é o complexo central do campo da consciência da personalidade que pode ser considerado como espelho do Self e, por vezes, se comporta como se fosse o todo. A psique compreende, então, a consciência e o inconsciente, sendo que o Ego é o centro da consciência e o Self é o centro e a personalidade total. Pode-se dizer, então, que o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com o self.

Cada pessoa olha para os contos de fada de uma forma diferente, pois os personagens representam momentos vividos ou problemas que podem estar causando algum transtorno.

De acordo com Bettelheim (2002, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Os contos de fadas nos mostram o mundo de nossos antepassados, e as preocupações neles são a sobrevivência básica. As histórias são ambientadas em uma época em que os pais muitas vezes não podiam alimentar seus filhos, quando ursos e lobos vagavam e perigos desconhecidos jaziam em florestas tão profundas que ninguém sabia onde terminavam. É fácil es-

quecer que essa era foi muito, muito mais longa que a nossa e causou uma profunda impressão na psique humana.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade-e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p, 20).

As pessoas nos contos de fadas são identificadas por sua ocupação: agricultores ou lenhadores, alfaiates ou pescadores, reis ou moleiros. A maioria das pessoas é pobre. As mulheres - incluindo rainhas - morrem jovens de ter filhos continuamente; as madrastas cruéis que você vê em muitas histórias costumam ser apenas adolescentes, herdando trabalho duro dos filhos de outras pessoas. Todos os tipos de coisas fantásticas podem ser imaginados sobre estranhos e as terras além do horizonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada criança é diferente e, portanto, seus interesses também variam. Ler para criança abre uma oportunidade para discutir o conteúdo do material de leitura.

A narrativa cria uma oportunidade para a criança compartilhar experiências que podem ser semelhantes ao enredo. Eles podem até revelar que os personagens do livro se parecem com amigos ou professores.

Nossa capacidade humana de organizar nossas experiências em narrativas nos diferencia de todas as outras espécies vivas em nosso planeta. Por meio de histórias, criamos mitos imaginários compartilhados que orientam e moldam nossas sociedades, culturas e comunidades.

Dar espaço para que as crianças contem suas histórias e ouçam as de outras pessoas é importante, pois elas aprendem a fazer parte da nossa cultura e sociedade.

Ao compartilhar histórias, podemos descobrir nossas próprias verdades, bem como descobrir e nos relacionar com as pessoas ao nosso redor. A narração de histórias cria empatia, permitindo que nos coloquemos no lugar de outra pessoa, criando a base da inteligência emocional social que é tão importante na educação infantil.

Ao longo da história, os humanos contaram histórias para dar sentido ao mundo ao nosso redor, para criar propósito e significado e para estabelecer entendimento com os outros.

Portanto, as histórias infantis são fundamentais para o desenvolvimento integral e significativo da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagó-

gica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fada. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Ed. 16. 2002.

BRASIL. PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 1ª a 4ª séries, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

CEZARETTI, Maria Elisa. Nem só de fantasias vivem os contos de fadas. Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, Bethy. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1996.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FROMM, Erich. A linguagem esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MOUSINHO, R. et al Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Revista Psicopedagogia, v.25, n.78, São Paulo; 2008. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S01038486200800030012&script=s ci_arttext> Acesso em: 02 mai 2021.

NORTON, D., & NORTON, S. Pelos olhos de uma criança: Uma introdução à literatura infantil (8ª ed.). Boston, MA: Prentice-Hall. 2010.

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, E. G. Nas asas da imaginação. Projeto Materna Ensino Infantil, São Bernardo do Campo, 2018.

SILVA, E. G. Leitura e produção textual: o desafio de ensino a ler e escrever textos na escola. In.: Revista Notícias Construir, ed. Construir, Recife, 2018.

A PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM

JUCINEIDE NUNES LEITE ROMAN

RESUMO

A problemática abordada neste trabalho tem como espaço de análise a necessidade de desvendar a concepção de educação psicomotora expressa pelos professores da educação infantil e identificar, de que maneira estes profissionais trabalham o desenvolvimento motor de seus alunos. A palavra psicomotricidade vem do termo grego psyché, alma, e do verbo latino moto, mover frequentemente. A psicomotricidade teve impulso no começo do século XX, na França, com o surgimento de várias linhas de pensamento biomédico, psicopedagógico e psicanalítico. A modalidade de pesquisa aplicada neste trabalho é de caráter exploratório, tendo como metodologia o referencial teórico. A transversalidade e a interdisciplinaridade apresentam as interfaces possíveis e colaboram para a abrangência e consistência do conhecimento. Todavia, a intervenção da Psicomotricidade Relacional favorece esta socialização podendo ser usada como ferramenta de intervenção na educação

(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998).

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; PCNs.

ABSTRACT

The problem addressed in this work is the analysis of space need to unveil the design of psychomotor education expressed by teachers of early childhood education and to identify how these professionals work the motor development of your students. The word comes from the Greek word psychépsychomotricity, alma, and the Latin verb bike move frequently. The psychomotricity took momentum in the early 20th century, in France, with the emergence of several lines of thought, biomedical and psicopedagógico psychoanalytic. The type of applied research in this work is exploratory in nature, having as referential theory, the methodology the transversality, interdisciplinarity and present possible interfaces and collaborate to the comprehensiveness and consistency of knowledge. However, the intervention of Relational Psychomotricity favors this socialization can be used as a tool of intervention in education (NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS, 1998).

KEYWORDS: Psychomotricity; Child Development; Learning; PCNs.

INTRODUÇÃO

A palavra psicomotricidade vem do termo grego psyché, alma, e do verbo latino moto, mover frequentemente. A psicomotricidade teve impulso no começo do século XX, na França, com o surgimento de várias linhas de pensamento biomédico, psicopedagógico e psicanalítico (BARRETO, 2000).

A psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um fenômeno cultural que consiste de ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer comportamentos e transformações (BARRETO, 2000).

O primeiro a criar a noção de psicomotricidade da criança foi o neuropsiquiatraDupré (1909),a partir dos seus estudos sobre a síndrome da debilidade mental. Esses estudos têm sua predominância centrada numa concepção biomédica e numa visão cartesiana/newtoniana, vigente na época entre os cientistas (CAPRA, 1982).

Durante os séculos XVII E XVIII, conforme Santin (1994), a racionalidade dominou grande parte das culturas e fragmentou a dimensão humana nos seus limites, na qual ter uso da razão constituiu-se o único pressuposto para assegurar os plenos direitos de pertencer à humanidade.

A psicomotricidade adota como eixo norteador o aspecto funcional segundo o qual, no cumprimento de certas diretrizes corporais orientadas pelo professor, a criança adquire toda uma gama de habilidades motrizes capazes de prepará-la para as demandas da vida em atividades de envolvimento corporal (Selau 2010).

A problemática abordada tem como espaço de análise a necessidade de desvendar a concepção de educação psicomotora

expressa pelos professores da educação infantil e identificar, de que maneira estes profissionais trabalham o desenvolvimento motor de seus alunos. Por isso, optou-se pela linha qualitativa de pesquisa.

Nesta perspectiva elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: - Será que os professores dominam o conhecimento e aplicação da psicomotricidade como ferramenta da aprendizagem?

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A Psicomotricidade

É a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (ABP, 2007).

Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (ABP, 2007).

Segundo Negrine (1998), a concepção de Wallon (1925)descrita na sua tese de doutorado “El niño turbulento”, influenciou e contribuiu significativamente para os psicomotricistas que estudavam o desenvolvimento motor e mental da criança, tanto no aspecto intelectual quanto no motor e no afetivo. Dentre as inúmeras implicações psicopedagógicas que Wallon (1925) estudou, destaca-se o estudo da gestualidade. Para ele, o importante não é a materialidade do gesto, mas o contexto em que se manifesta. Refere que o gesto se inscreve na personalidade e serve para revelar sensibilidades desconhecidas, evidenciando, assim, que o movimento é um grande instrumento de manifestação do psiquismo.

O Francês Le Camus (1986) é um autor fundamentalmente teórico. Em suas obras analisa os autores teóricos e práticos e suas concepções. Sempre coloca em destaque que o centro de tudo está no pensamento de Wallon. Para Le Camus (1986), a psicomotricidade é, em sua evolução, dividida por três grandes impulsos: O primeiro nos anos 30 do século passado, quando se trabalhava a reeducação psicomotora (os testes serviam como instrumento de avaliação do perfil psicomotor, observados em um plano funcional). Sua aplicação ficava restrita a clínicas, executada por professores de Educação Física;O segundo grande impulso ocorreu por volta de 1960, quando se trabalhava a reeducação psicomotora e a terapia psicomotora. Nessa época, as concepções de Wallon entram em evidência;O terceiro, em torno de 1970, quando, além da reeducação e terapia psicomotora, ocorre a inclusão da educação psicomotora, pela qual há um deslocamento do corpo instrumental (regido por aspectos funcionais), para o corpo relacional, que busca uma abordagem mais global, contemplando o aspecto simbólico do movimento e lúdico do comportamento. Para Le Camus, essa mudança de enfoque da psicomotricidade se dá à luz dos trabalhos de Wallon.

Há também enfoques importantes que Le Camus (1986) relata em sua obra

referente à crise entre os profissionais da área médica e os educadores físicos, por disputa de mercado, e à oficialização de mais duas profissões: a de reeducação e a da terapia psicomotora.

A concepção de Le Boulch surge a partir de sua tese de doutorado em 1960. Intitulada "Lesfacteurs de La valeurmotrice", na qual critica os métodos utilizados pela Educação Física e pela ginástica, por embasarem-se no dualismo cartesiano.

"Para tanto, propõe a "educação psicocinética" exposta na obra". "A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar" (1983), que tem como proposta pedagógica a utilização do movimento de forma abrangente, como meio de educação global da criança. Tem como princípios norteadores o melhor ajuste do homem ao meio, desenvolvendo suas qualidades fundamentais, por meio dos jogos recreativos de livre expressão.

Le Boulch (1983), a partir dos estudos sobre a obra de Wallon (1925), refere que as carências de interação acarretem dificuldades no esquema corporal. Essas carências podem ser evidenciadas no jogo, pois este tem profunda repercussão emocional e grande carga expressiva, em que, através do simbólico, revelam-se as verdades e as frustrações, favorecendo os bloqueios afetivo-emocionais. Encontradas (seja no jogo, ou não) se dá pelo treinamento das valências psicomotoras. Apesar de Le Boulch (1983) ter como proposta pedagógica uma educação global, contradiz-se quando trata das dificuldades e as lacunas de aprendizagem por meio de exercícios específicos para o desenvolvimento de valências físicas, transparecendo, assim, um enfoque indefinido entre funcional e relacional que pende para o funcionalismo.

A concepção psicopedagógica da psicomotricidade é exposta pela primeira vez por Picq e Vayer (1969), com a obra "Educaciónpsicomotriz y retraso mental", na qual se utilizam da Educação Física com o objetivo de "melhorar o comportamento da criança", atuando no âmbito pedagógico e psicológico, opondo-se à dualidade psique-soma (mente e corpo) apoiando-se numa base psicobiológica que leva a uma concepção global e coerente de reeducação. Inicialmente, seus estudos convergiam para a inadaptação escolar. Acreditavam que a educação psicomotriz deveria atuar sobre as condutas motrizes de base (equilíbrio, coordenação etc.) e sobre as condutas sensório-motrizes (consciência, memória,organização espaço-temporal, ritmo, e outras).Já na obra "El diálogo corporal", Vayer (1972) toma apoio nos testes de Ozeretzki (1936) para avaliação do perfil psicomotor de crianças de dois a cinco anos. Posteriormente, com o trabalho "El niño frente al mundo" (1973), aproxima a educação intelectual da física e critica a sua separação. Oferece, porém, nova bateria de testes para avaliação do perfil psicomotor, para crianças de seis a onze anos, o que o configura como um psicomotricista funcional.

Para Negrine (1998), essas obras de Vayer trazem consigo influências do modelo biomédico e das famílias de exercícios da Educação Física. Apesar de ser uma proposta de atuação instrumental e mecânica do corpo da criança, contribui com os elementos relevantes para a psicomotricidade, pois, a partir de sua obra, começa-se a entendê-la como elemento da relação.

Lapierre e Aucouturier (1988) mar-

cam o início da inovação da prática psicomotriz. De acordo com Negrine (1998), tanto as mudanças de enfoques do racionalismo ao naturalismo que a psicomotricidade sofreu nos últimos anos como as inovações teórico-práticas devem ser atribuídas ao trabalho desenvolvido por esses autores. Negrine (1998) entende que a trajetória percorrida por Lapierre e Aucouturier apresenta três períodos distintos: O período continuador - A aproximação de ideias que esses autores tiveram no período continuadoré marcada por algumas características que possuíam em comum: professores de Educação Física e psicorreeducadores. Negrine (1998) classifica esse período como continuador, pois seus trabalhos partem do princípio funcionalista da psicomotricidade, enraizada nas famílias de exercícios da Educação Física e nos exercícios-testes utilizados por Ozeretski (1936). É o que podemos constatar no livro de Lapierre e Aucouturier "Educação Vivenciada" (1988) "quando se situam claramente dentro de uma proposta racionalista ao tratar tanto da organização e estruturação espaço temporal quanto do esquema corporal" (NEGRINE, 1998,p.53). Apesar de, nesse tempo, a predominância de seus trabalhos partir de um ponto de vista racionalista, já podemos observar, em algumas obras, inquietações que são diferentes para o pensamento da época (a importância do aspecto afetivo, uma atitude permissiva e não-diretiva) que foram fundamentais para que Lapierre e Aucouturier participassem para a realização de um projeto totalmente diferente; O período inovador - Negrine (1998) considera que a passagem da prática funcional para a relacional se deu com esses autores, Lapierre e Acouturier (sem esquecer que o enfoque funcional ocorre até os dias de hoje). O período inovador é marcado pelo reconhecimento desses dois autores, em "A simbologia do movimento" (1988), sobre suas contradições e limitações; pela formação pessoal do adulto; e pelo abandono do modelo médico que consistia no diagnóstico mediante testes psicomotores, prescrição e tratamento.Dentro do marco relacional, o mais importante para Lapierre e Aucouturier é trabalhar com o que a criança tem de positivo e não se preocupar com o que ela não sabe fazer.

Para Negrine (1998, p.59):

A proposta inovadora da prática psicomotriz de Lapierree Aucouturirer é a introdução do jogo como componentepedagógico básico na sessão de prática psicomotriz, seja educativa, reeducativa ou terapêutica, com criança oucom adultos em formação pessoal.

O jogo, nesse sentido, em momentos dirigidos ou livres, refere-se ao brincar, fundamentalmente no sentido de valorizá-lo, ajudando a criança ou o adulto a lidar melhor com seus conflitos. Essa abordagem foi radical para época, final da década 70 do século passado, pois o modelo biomédico era o componente dominador no momento. Deu-se importância ao aspecto psicanalítico das atividades espontâneas, o que foi outro aspecto inovador; Período da ruptura - Operíodo da ruptura se caracteriza pelo afastamento entre Lapierre e Aucouturier, causado por uma busca que cada um vai fazer sobre novos estudos. Suas diferenças teóricas fundamentais se caracterizam pela forma de intervenção com as crianças, em que: Aucouturier de-

fende a tese de uma sessão que potencie o jogo sensório-motor e também que o adulto não deve se implicar corporalmente nos jogos simbólicos da criança; Lapierre, por sua vez,passa a desenvolver o jogo simbólico, implicando-se corporalmente no jogo da criança, quando necessário.

Concepções de Negrine para a Psicomotricidade Relacional no Brasil

O autor brasileiro Airton Negrine, professor de Educação Física, estudou amplamente a questão funcionalista da Psicomotricidade, até que, em seus estudos para doutoramento, na Universidade de Barcelona , em 1993, com a tese "Juego y psicomotricidade" contribuiu para o desenvolvimento da Psicomotricidade Relacional no Brasil. Historicamente, aproxima a psicomotricidade da Educação Física. Sua atuação é teórico-prática, ou seja, ao mesmo tempo em que atua com crianças consideradas normais e crianças com necessidades educacionais especiais em sessões de Psicomotricidade Relacional, produz material teórico sobre seu trabalho. A Psicomotricidade Relacional possui uma abordagem centrada em aspectos da aprendizagem e desenvolvimento infantil, a partir da perspectiva lúdica, que não é racionalizado nem competitivo. Aproxima o seu pensamento ao de Vygotsky, considerando que a criança se desenvolve quando aprende, atribuindo grande importância ao jogo (simbolismo) e à implicação corporal do adulto. Negrine prediz que, durante o brincar, a criança joga de muitas coisas em determinado espaço de tempo, indo também ao exercício, para voltar ao jogo. Cita que o ser humano não perde o hábito de imaginar ou desfrutar que a atividade lúdica proporciona, pois o imaginário segue pela sua vida, tendo a pessoa adulta outras maneiras de manifestar sua necessidade lúdica, diferentemente das crianças.Consideraessenciais três pilares para a formação de psicomotricistasrelacionais: a formação teórica (que são os estudos teóricos do psicomotricista sobre a prática), a pedagógica (vivenciados psicomotricistas em formação com crianças, conjuntamente com professores formados) e a pessoal (via de formação do psicomotricistas por meio de dinâmicas de autoconhecimento, que dão suporte para a atuação corporal com as crianças).

Algumas de suas publicações na área: "Aprendizagem e desenvolvimento infantil:

simbolismo e jogo" (1994); "Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas" (1994); "Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas" (1998); "O corpo na Educação Infantil" (2002); "Terapias corporais" (1998).

Desde 1994 trabalha na formação de professores e também na formação de psicomotricistas com ênfase na Psicomotricidade Relacional, além da prática pedagógica que desenvolve com crianças nos cursos de pós-graduação. Seus mais recentes estudos dizem respeito à Psicomotricidade Relacional como alternativa pedagógica no trabalho com crianças ditas com necessidades educacionais especiais, como se observa no livro "Autismo infantil e terapia psicomotriz" (2004).

Definir uma abordagem pedagógica que se utiliza da atividade corporal lúdica (que não é racionalizada nem competitiva)

para as crianças significa reconhecer o lúdico como característica fundamental do ser humano, focalizando, dessa maneira, o brincar como a principal atividade infantil (FALKENBACH, 2002).

O homem por si só é um ser social. As relações da criança em um grupo são muito importantes não só para a aprendizagem social, mas fundamental para a tomada de consciência de sua personalidade, assim como, para a valorização do próximo. Aprendendo a se colocar no lugar do outro e exercer a (tão utópica) inclusão. A obra de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe - nos mostra uma profunda mudança de valores, que ensina como nos equivocamos na avaliação das coisas e das pessoas que nos rodeiam: "Os homens compram tudo pronto nas lojas... Mas como não há loja de amigos, os homens não têm amigos". (IESDE, 2007)

Existe a referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclo, para que sejam propostas atividades em grupo, proporcionados momentos para discussão e elaborações de trabalhos coletivos. Promovem o favorecimento das potencialidades como indicações de trabalho nas escolas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998).

Todavia, a intervenção da Psicomotricidade Relacional favoreceesta socialização e a relação entre os alunos, por meio principalmente da aproximação corporal, estabelecida pela disponibilidade do adulto no setting, que facilita o contato entre as próprias crianças, como também, com próprio adulto. Podendo ser usada como ferramenta de intervenção na educação. Dentre as inúmeras finalidades da educação é imprescindível que os alunos aprendam a conviver em grupos, respeitem-se e estabeleçam boas relações de cooperação e produtividade. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 63) acordam que "são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta", afirmando a importância da aprendizagem desses procedimentos para construção de uma identidade pessoal e coletiva. O criador da Psicomotricidade Relacional, André Lapierre, acredita "que o corpo não é essencialmente cognição, mas também o lugar de toda sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo e com o outro." Batista e Lapierre (2004).

Sendo assim, as relações inter e intrapessoais convergem para a construção do sujeito enquanto pessoa, e sujeito inserido na coletividade como afirma os PCN's.

A função do psicomotricista relacional no setting envolve "a capacidade de decodificar, intervir e responder de forma a proporcionar possibilidades de desenvolvimento e evolução em direção à autonomia e socialização." (Ibid., p. 100) A partir do reconhecimento do desenvolvimento individual e do processo de socialização, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, [...] de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental (1998). Lapierre e Aucouturier comentam que: A evolução da criança depende de sua inserção no grupo, de sua aceitação ou de sua rejeição,

das possibilidades de comunicação que ela consegue estabelecer, mas também da estrutura, mais ou menos patogênica ou que proporcione equilíbrio, do grupo em que convive e das individualidades que o compõem. (2004, p. 21) Através da Psicomotricidade Relacional, por meio do jogo espontâneo, é possível identificar as dificuldades e as facilidades de cada criança a qual se mostra na sua inteireza na relação que estabelece com os outros, e assim percebê-la e valorizá-la como única.

Em 1762, Rousseau descreveu a infância e o desenvolvimento em seus estágios, do nascimento à puberdade, no romance Emílio. Onde "cogita, pela primeira vez, da necessidade de estudar a criança antes de querer educá-la". São suas palavras: "Começai por estudar vossos alunos, pois é bem certo que não os conheceis". Através da Psicologia do Desenvolvimento se contempla as reações intelectuais, sociais e emocionais em diferentes idades e se procura descobrir como elas mudam de acordo com a idade. Se como educadores, pensarmos no desenvolvimento da criança como um ser biopsicossocial, buscando atender aos aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos, evidentemente que se faz necessária desde cedo à utilização ampla do movimento. O movimento consciente pode ser realizado através da prática de atividades psicomotoras, como forma de auxiliar a criança na comunicação com o mundo através da ação, por meio do movimento e dos gestos, favorecendo o desenvolvimento integral e as aprendizagens. As primeiras evidências de um desenvolvimento normalmental são as manifestações motoras.

Psicomotricidade Vs. Aprendizagem

"A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona 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, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas...". Baseado na obra L'éducation par Le mouvement 1966, um decreto ministerial em 1969 introduziu a educação psicomotora como prática semanal de seis horas na escola primária.

Um projeto de lei alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), incluindo o Art. 62-A, que afirma: "Os conteúdos curriculares da disciplina Educação Física no ensino infantil, fundamental e médio serão ministrados exclusivamente por Professores de Educação Física, licenciados em nível superior". No mesmo parecer é revelado a preocupação com a Educação Física Escolar. "Há estudos que revelam que a disciplina, sobretudo na esfera da Educação Pública, é oferecida de forma muito precária. No entanto, está comprovado que a Educação Física influencia positivamente o desenvolvimento da psicomotricidade, da sociabilidade e até do caráter do jovem".

PCN Vs. Psicomotricidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados com o intuito de con-

tribuir com o processo educativo respeitando a diversidade comumente em nosso país e as necessidades de referências comuns atodas as regiões brasileiras.Tendo em vista, criar condições para construção do conhecimento em prol dos envolvidos neste processo.

Constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal).

O fundamento da sociedade democrática é a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito. Na área educacional, são fundamentos que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram tais princípios para orientar a educação escolar, sendo eles: Dignidade da pessoa humana - Implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; Igualdade de direitos - Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania; Corresponsabilidade pela vida social - Implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

Os Temas Transversais — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — indica uma proposta metodológica para inclusão no currículo escolar. Abarca as relações e ações pessoais e em grupos, atribuídas as suas críticas. Contudo, permite analisar, confrontar e discutir o sentido ético da convivência humana na vida social em suas dimensões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estimulam a visão interdisciplinar do conhecimento.Como apresenta o gráfico abaixo:



A disciplina delimita o objeto de estudo. A transversalidade e a interdisciplinaridadeo ampliam, apresentam as interfaces possíveis e colaboram para a abrangência e consistência do conhecimento.

De acordo com os PCNs (1997):

A interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. [...] A primeira questiona a visão compartimentada da reali-

dade e refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. Os temas transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar. Há afinidades maiores entre determinadas áreas e determinados temas. Não considerar essas especificidades seria cair num formalismo mecânico.

Relato e solução quanto ao benefício das intervenções motoras

Valeski et al. (2004) relataram um estudo de caso com um menino de 11 anos de idade com diagnóstico de TDAH que foi submetido a 8 sessões de intervenção fisioterapêutica com abordagem ludo terapêutica, duas vezes semanais, com duração de 40 minutos cada sessão. Foi trabalhado equilíbrio, coordenação motora, manipulação de objetos, marcha, postura, consciência do corpo e do espaço. Por meio da observação dos pesquisadores e relatos da mãe do paciente, a atuação mostrou-se eficiente na coordenação motora e na concentração da criança.

Outro programa de intervenção foi relatado por Majorek, Tuchekmann e Heusser (2004). Os autores estudaram cinco casos de crianças com TDAH e dificuldade de aprendizagem que participaram de uma terapia do movimento envolvendo elementos cognitivos, emocionais e volitivos, enfocando a linguagem e a atividade musical em relação ao movimento. A terapia consistiu de sessões de 30 minutos, realizadas uma vez semanal, sendo que o número de sessões por criança foi entre 7 e 25, dependendo do tempo disponível de cada aluno. Foram avaliados o equilíbrio, o ritmo e a coordenação óculo manual e óculo pedal por meio da Escala de Lincoln- Oseretzky (LOS FK18). Os resultados mostraram melhora nas áreas avaliadas e nos problemas de comportamento social. A hiperatividade também diminuiu após a terapia, sugerindo que esta atividade pode ser eficaz em crianças com TDAH. Entretanto, os autores lembram que em virtude da amostra reduzida, apenas conclusões limitadas podem ser extraídas deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação educacional é um caminho epistemológico onde comprova que a necessidade de se repensar os objetivos e métodos educacionais tornam-se profunda, com aparente inevitabilidade. Evidentemente que uma análise deve ser valorizada antes de ser cultivada em qualquer intervenção completa. A psicomotricidade tem-se mostrado aliada, criando oportunidades de multiplicar sua ação em conjunto com outras ciências e teorias de maneira funcional para a melhoria do ensino, da saúde e da qualidade de vida. Encontram-se nestes e outros vários autores, as adaptações a novos desafios que nos dão visões complementares e bases profissionais. Seja por meio da Ciência, Biologia, Filosofia, Psicologia, da Educação Física, podemos dizer que há um consenso quanto ao fato do processo de aprendizagem (ou construção dos saberes) depender das virtudes de sentimento, sensibilidade, criatividade, da imaginação e da afetividade enquanto busca do prazer (satisfação/ realização) pessoal. Onde o precedente é o foco emoldurado em nossa civilização "Todos os homens por natureza desejam o

saber" (epígrafe de Aristóteles).

Há alguns parâmetros que favorecem este trabalho diversificado: primeiro, o currículo, a interdisciplinaridade. Segundo: a mobilização das potencialidades em defesa da educação, dos cuidados infantis e desenvolvimento humano, mas antes de tudo, o educador terá de estar disposto a romper com o sistema convencional de ensino, para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens. Diante disso, o papel do professor passa a ser ainda mais delicado do que em aulas tradicionais. Passando a ter a responsabilidade de ter total controle do seu próprio conhecimento tanto teórico quanto filosófico e psicológico. Cabe salientar que, há uma série de práticas imediatistas e mecânica no interior da escola por falta de entendimento por parte dos professores em relação à psicomotricidade, mesmo sabendo da importância, têm dificuldades em traduzi-la em prática concreta e fundamentada. Este desafio é ainda maior (a formação do professor).

O conceito de criatividade torna-se essencial para se decifrar esses processos de educação e para se aprimorar os mecanismos de ensino.

Para concretizarmos a escola centrada no aluno devemos resistir as enormes pressões atuais para a uniformidade. Formar seres humanos livres, pensantes, críticos, criativos, conscientes,participativos na construção de seus mundos, através da educação, é um momento essencial de todo acontecimento da humanização. Caso contrário, do que vale tantos saberes, tecnologias e tudo mais? Considerando a complexidade do ser humano, considera-se relevante conhecer estes caminhos para que o educador possa explorar estas/tais habilidades, não deixando de lado a conquista (de cada dia) da individualidade de cada criança no que diz respeito ao conhecimento do "EU" fazendo menção ao "Conhece-te a ti mesmo" de Sócrates, "Penso, logo existo" de Descartes. É nesse sentido que a psicomotricidade surge como ferramenta didática, através de ações pedagógicas (construtiva, significativa e global) voltadas para uma realidade de mutações, que facilitam a construção do conhecimento. Uma vez que se aprende melhor (na prática) solucionando problemas do que memorizando conceitos.

Daí a importância de se incentivar, nos círculos escolares, não só o exercício da Psicomotricidade, mas da interdisciplinaridade através da manifestação da criatividade nos seus mais diversos domínios e nas dimensões das múltiplas inteligências. Educação dos saberes, educação dos sentimentos, educação nas decisões e educação na ação. O efeito sóserá visível em nosso percurso existencial, pois a educação é um processo permanente de construção de identidade, uma inacabável construção de si mesmocom os outros.

Podemos dizer que o ser humano, em sua organização orgânica e psíquica, desde sua concepção até sua desintegração final, é resultado do seu desenvolvimento psicomotor.Em suma, psicomotricidade é a vivência do corpo, assim como, o movimento é sempre uma expressão de uma existência.Esta ciência da saúde e da educação existe nos menores e mais simplórios gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade humana, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo. O ser humano está sempre em movimento, se deslocando entre ações in-

certas, aleatórias, em função de suas curiosidades, para tornar seus interesses mais claros aos seus olhos. A escola pode aproveitar esse movimento e incitar estímulos para um bom desenvolvimento ou, então, pode reprimi-lo de tal maneira que desencoraje a criança nas oportunidades de descobrir o mundo, que nada mais é que sua pesquisa com o meio. Tanto a falta de estímulos como um desnível na estimulação, com o consequente amadurecimento numa das áreas em detrimento das outras, pode dar origem a desajustes, disfunções e distúrbios psicomotores que irão afetar o processo de integração do indivíduo na sociedade. Por isso, quanto mais cedo os estímulos vierem, mais chances a criança terá de se tornar um adulto potencialmente bem sucedido.

Quando houver a conscienciosidade, por parte dos envolvidos, de que a educação pelo movimento é o "xeque- mate" e que os estímulos, desde o início de nossas vidas, são as estratégias para se (vencer) elucidar o jogo pedagógico. Aí então, o educador passará a ser um provocador, aquele que possibilitará os conflitos cognitivos e que criará estratégias para que estes conflitos transformem-se em conhecimento, ou seja, inteligência. Permitindo à criança sanar mais facilmente os problemas, não somente de sua escolaridade, mas preparando-a para a sua existência, essa atividade não ficará mais relegada ao segundo plano, sobretudo porque o professor constatará que esse instrumento de mediação é um meio insubstituível para afirmar o ser biopsicossocial.

Finalmente podemos colocar algumas ideias e desafios, pois no livre exercício da democracia é direito do ser humano expressar suas ideias e condições de como deve ser o procedimento: Que o ser humano seja estimulado/educado em todas as dimensões e potencialidades, numa educação dialógica, libertadora, redentora (ter consciência de si mesmo e do mundo que o circunda, conhecendo-se a si mesmo, suas capacidades e seus limites, ter base para leitura da sua história e do mundo); (esse conhecimento poderá viabilizar o trabalho dos temas transversais), idealizadora de uma qualidade de vida digna e cidadã, aproximando os homens um dos outros, sobre tudo a viver em amor. Isso comprova que educar é muito mais que transmitir conhecimentos. Essas ideias contemplam um processo contínuo. Do ponto de vista que, a escola pode ser vista e entendida como um espaço de mudanças e formação de identidade se contrapondo ao ambiente de sujeição pré- estabelecido pela escola e pela sociedade.

Levando em conta todas as propostas apresentadasé necessário que professores, instituições de Educação, Famílias (principal motivador) e alunos, todos aqueles que fazem parte deste processo estejam abertos a essas mudanças. Onde a educação deve ser pensada como um trabalho interdisciplinar de múltiplas integradase mútuas interações na construção solidária de saberes, um lugar de trocas de afetos e de sentidos do aprendizado. Pois a educação é um bem em si mesmo e uma via de mão-dupla. Através da qual construímos e compartilhamos um legado (música, arte, teorias, sem esquecer das amizades, do amor e da eterna poesia) é o que levamos e o que também deixamos. E nessa história infinda de trocas de saberes, de valores, de sentidos e de sensibilidades cada um de nós tem uma missão. Logo,

necessitamos zelar pela educação;temos uma grande responsabilidade em nossas mãos (não nos esqueçamos do que é perene). Qual poderá ser o nosso papel, como educadores na formação desses pequeninos cidadãos, de abrir as portas da inventividade ampla permitindo ousar, exprimir seus sentimentos e a própria forma de ver a vida em sua essência, reconhecendo o outro e descobrindo a si mesmo? Essa questão (que traz à luz a ciência do pensar) é um dos motivos do título com que abrimos este artigo e vamos deixá-la aqui, visando que se constitua em questão para cada um dos leitores quem sabe ousar filosofar.

P.S.: Psicomotricidade, ciência de corpo e alma do ser... Sua essência é uma arte, que se

integra a outras artes, que da à luz a vida, conduz ao equilíbrio e a perene liberdade; Essência que busca pela excelência entre os extremos: nascimento e desintegração final. (Lidiane Dorneles, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES PROF. RICARDO C. S.ABP, 2007. Disponível

em:<http://www.psicomotricialves.com/Psicomotricidadel.pdf.> Acesso em: 12 de janeiro de 2012. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Disponível

em:<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3852> Acesso em: 12 de janeiro de 2012. BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia Desenvolvimento. Ed. Ática, São Paulo, 1991.

BARRETO, Sidirley de Jesús. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais/Ministério de Educação. Secretaria da Educação Fundamental. -3. ed. Vol. 01 - Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Brasília: MEC/SEF, v. 9, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

CAPRA, F. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982. DUPRÉ, E; MERKLEN, P. La débilitémotricedanssesrapportsavecladébilité mental. Nantes: Rapport de 19 émeCongrésdesAliéstes et NeurologistesFrançais, 1909.

FALKENBACH, A. A educação física na escola: Uma experiência como professor. Lajeado: Editora da Unitaves, 2002.

FURINI, Anselmo Barce (Org.) ; SELAU, Bento (Org.) . Psicomotricidade relacional e inclusão na escola. 1. ed. Lajeado: Univates, 2010. v. 500. 164 p.

GARDNER, H.Estruturas da mente. Porto Alegre: Artes M., 1994.

WALLON, H. L'enfant turbulent. Paris: Press Universitaires de France, 1925.

LAPIERRE & AUCOUTURIER. A Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE CAMUS, J. O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de

mediação corporal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOUCH, J. (1960). Lesfacteurs de La valeurmotrice: analyseexpérimentale de certains de cesfacteurs : interprétation d'um point de vuephysiologique. Thèse (Doctorat) Universidad de Rennes, Rennes, 1960.

_. J. A educação pelo movimento - A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. Porto Alegre, ArtesMédicas, 1984. MAJOREK, M.; TUCHELMANN, T.; HEUSSER, P. Therapeutic Eurythamy - movement therapy for children with attention déficit hyperactivity disorder (ADHD): a pilot study. ComplementaryTherapies in Nursing&Midwifery, v. 10, p. 46-53, 2004.

NEGRINE, A. S.; MACHADO, M. L. S. Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudos de casos. Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 2004.

_. A. Juego y psicomotricidade. 1993. 477 p.tesis (DoctoradoenFilosofía y Ciências de La Educación) – Depto. De Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Pedagogia de La Universidad de Barcelona, Barcelona, 1993.

_. A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil 1: simbolismo e jogo. Porto Alegre: Edita, 1994.

_. Aprendizagem e desenvolvimento infantil 2: perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre: Edita, 1994.

_. Aprendizagem e desenvolvimento infantil 3: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. 2. Ed. Porto Alegre: Edita, 1998.

_. Terapias corporais: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

_. O corpo na educação infantil. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2002. OZERETZKI, N. Echellemétriquedudéveloppement de lamotricité chez l'efant et l'adolescent. París: Higiene Mentale, 1936, p.53-75.

PICQ, L.;VAYER, P. EducaciónPsicomotriz y retraso mental: aplicación a los

diversos tipos de inadaptación. Barcelona, España: Editorial Científico-Médica, 1969. SANTIN, Silvio. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre, RS: ESEF – UFRGS, 1994.

SILVA, Daniel Vieira da ; HAETINGER, Max Gunther . Ludicidade e Psicomotricidade. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil ltda, 2007.

VALESKI, A.; COELHO, B.L.P.; RODRIGUES, M.C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: tratamento fisioterapêutico com abordagem ludoterapêutica. Fisioterapia Brasil, v. 5, n.1, p. 66-72, jan./fev. 2004.

VAYER, P.. El dialogo corporal. Barcelona: Ed. Científica Médica, 1972.

_. El niño frente al mundo. Barcelona: Cientifico-Médica, 1973.

VYGOTSKI, L. S. A formação da mente. 6. Ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

JULIANA DE ALMEIDA MALTA

RESUMO

Estamos vivenciando um processo de implementação de uma sociedade inclusiva, que reconhece as diferenças entre os indivíduos e fornece igualdade de direitos para todos. Nas Unidades de Ensino o processo de educação inclusiva é visto por muitos como específico para estudantes com deficiência, carregando paradigmas do passado. É necessário que na educação todos seus agentes percebam que a educação inclusiva prevê acesso, permanência e qualidade de ensino para todos e todas, sem discriminação e preconceitos de qualquer tipo. Desse modo, a comunidade escolar precisa romper as barreiras que impendem estes estudantes de ter acesso ao currículo, incluindo novas estratégias de ensino até a acessibilidade arquitetônica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; aprendizagem; barreiras.

INTRODUÇÃO

A sociedade inclusiva e a educação inclusiva, como ideais, têm angariado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente.

No entanto, a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia (ROSITA, 2000).

Na verdade, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como seu alunado. São percepções indicadoras, tanto de desinformação, quanto da implementação das

práticas inclusivas com alunos que frequentam classes e escolas especiais, inserindo- os em turmas de ensino regular.

Para garantir os esclarecimentos indispensáveis, faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há, ainda, muita confusão e incertezas a respeito. Qualquer professor, desavisado, ao responder o que pensa a respeito sobre a inclusão, de imediato a associa com pessoas com deficiência (raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos, e anões, por exemplo).

Em relação à implementação da proposta da inclusão educacional encontramos: resistência de muitos professores e familiares; dúvidas de outros que se declaram preocupados com o "desmonte" da educação especial e, também, a aprovação e o entusiasmo de não poucos (ORSATI, 2013).

A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Familiares referem-se ao temor de que a inserção de sus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam que as escolas não estão "dando conta" dos ditos normais que, cada vez mais, saem das escolas sabendo bem menos... E os pais destes alunos alegam que o nível de ensino prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiência, em detrimento de seus filhos "normais".

Os professores alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando –se a trabalhar com esses alunos enquanto que outros aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, infelizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrirem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Segundo Rosita (2000) com a maioria dos interlocutores, quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, represento um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender.

As dúvidas decorrem, em parte, da insegurança e, também, da desconfiança de que haja outros interesses para a inclusão de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular, não tão meritórios quanto poderiam parecer. Alguns apontam para o "desmonte" da educação especial, traduzido pelo fechamento das salas de recursos, das classes e escolas especiais e do serviço itinerante, como uma das estratégias para atender a interesses econômicos, pois tais serviços costumam ser onerosos (ZERBATO, 2018).

O entusiasmo aparece manifesto em muitos educadores e pais, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimento de solidariedade orgânica e empatia.

Com o desafio do trabalho na diversidade os professores também se beneficiam, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na di-

reção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (DELORS, 1996). As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Sob essa ótica, não apenas as pessoas com deficiência seriam beneficiadas e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

Na última década, inúmeras e significativas têm sido as reflexões acerca da educação escolar e que, no contexto mundial e particularmente no da América Latina e Caribe, têm gerado reformas nos sistemas educativos.

Tais transformações inspiram-se no direito de todos à educação, "em igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (art. 206, inciso I da Constituição Brasileira de 1988), visando "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art.205).

Além desses dispositivos que constam de nossa Carta Magna, vários outros podem ser mencionados, extraídos de documentos internacionais, tais como:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos que, há mais de cinquenta anos, proclamou que toda pessoa tem direito à educação; e A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem na qual consta que a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades no mundo inteiro, embora sabendo que a educação não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; entendendo que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio e ambientalmente mais puro.

A Declaração de Salamanca e Linha de Ação, elaboradas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade que se inspira no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir "escolas para todos", isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um.

O que se concebe como um sistema educacional inclusivo?

Pode-se afirmar que o mundo atual caracteriza-se por "vertigens pós- modernas" (FRIDMAN, 2000), devido à enorme velocidade com que ocorrem as mudanças no nosso dia a dia. Especialmente as decorrentes dos avanços da ciência e da tecnologia colocando a serviço do homem recursos e possibilidades até então consideradas utópicos.

Vivemos num mundo em que o processo de globalização se concretiza, predominantemente, pela mundialização da economia. Isso tem provocado mais competição e mais desigualdades entre os povos e no interior dos países em desen-

volvimento, levando-os a conviverem com índices inaceitáveis de injustiça social (ORSATI, 2013).

Em decorrência, na área da educação, apesar de os dirigentes dos diferentes países compartilharem de interesses comuns que encaminham para a superação fracasso escolar – expresso em altos índices de evasão, repetência e baixo rendimento -, vivemos um enorme desafio: como efetivar na prática os direitos assegurados a todos, para que possam se beneficiar da educação de qualidade?

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Declaração de Salamanca, p.17).

As mudanças no pensar; sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comum e diversificadas - não dependem, apenas, das políticas educacionais.

Assim, a concepção de um sistema educacional inclusivo não se restringe unicamente, às providências a serem decididas no âmbito educacional, em que pese ser este a instância mais qualificada para identificar e satisfazer necessidades. Mas, nem todas as ações dependerão, apenas, dos respectivos órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais de educação. No interior do próprio sistema estadual e municipal de educação, faz-se necessário enfrentar a fragmentação existente, geradora de planejamentos setoriais para a educação infantil, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação profissionalizante e a superior. Tais planejamentos não costumam ser tão articulados quanto seria desejável para serem consolidados como políticas de educação.

Sistemas Educacionais inclusivos estabelecem programas, projetos e atividades que permitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, proclamados na já citada Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esses programas devem favorecer o entendimento, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos e religiosos; hão de ser sensíveis às identidades culturais e linguísticas e respeitosos à diversidade e, por último devem reforçar a cultura de paz. A educação tem que promover não só a aquisição de habilidades, como a prevenção, a solução pacífica dos conflitos e, também, valores sociais e éticos.

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e das sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para

a participação... são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos (FARIA; CAMARGO, 2018).

Não se trata de tarefa fácil, mas, felizmente, também não se trata de missão impossível. Alicerçados nos princípios democráticos, sustentados por marcos conceituais e por resultados de pesquisas, devemos ter crença no potencial humano; a certeza de que todos podem aprender e de que existe a vontade sincera de provocar mudanças.

Precisamos entender que a proposta da educação inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. A escola precisa melhorar para todos, indistintamente.

Remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação

A mensagem da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação já consta nos textos de organismos internacionais e nas falas de seus representantes. É muito adequado o seu uso, inclusive para esclarecer o que se pretende com a educação inclusiva, isto é, qualidade da educação oferecida para todos, pois muitos são os excluídos, além das pessoas com deficiência (FARIA; CAMARGO, 2018).

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e apoio de modo a assegurar e garantir ingresso, permanência e qualidade de ensino para todos estudantes.

O primeiro passo é identificar tais barreiras, examinando-se todos os fatores a elas ligados. Esse movimento traduz-se como processo contínuo, por meio da avaliação mediadora (HOFFMANN, 1993), pois ela nos oferece subsídios para identificar e implementar as transformações que se fazem necessárias.

As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos educando entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos de conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica um trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Em relação à diversidade, devido ao tradicionalismo das nossas escolas, uma das angústias para muitos dos nossos educadores é: como desenvolver uma prática pedagógica que atenda as diferenças inerentes a sala de aula?

Muitos docentes consideram-se despreparados para tal tarefa, porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar com turmas homogêneas. Não receberam conhecimentos teóricos e práticos para lidar com diferenças individuais significativas. Fato este, que precisar ser ultrapassado, a formação de professores precisa focar nos diferentes estilos de aprendizagem e equidade.

Nesta ideia, compreendemos que o processo de inclusão necessita de contínua capacitação dos professores levando-os a refletir sobre sua prática docente e modificar sua comunidade escolar, transpondo os ideais transcrito nas leis e políticas pú-

blicas.

De acordo com Zerbato (2018), necessitamos de escolas de boa qualidade, acessíveis a todos, que estimulem e aumentem a participação e reduzam a exclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos das comunidades escolares, propiciando- lhes oportunidade de protagonismo social e cultural, sendo sujeito de sua história e participando como cidadão das atividades do seu entorno.

Apesar dos avanços conseguidos na concepção da educação como dimensão central dos países com vistas ao desenvolvimento sustentado nos aspectos econômico e social, ainda convivemos com enormes obstáculos para assegurar escolas de boa qualidade para todos e por toda a vida, o que pode ser constatado nos elevados índices de fracasso escolar.

Para enfrentar esse grave problema muito tem se discutido e, nas últimas décadas, no âmbito da educação especial, as várias mudanças de tendências nos paradigmas educacionais têm provocado uma série de reflexões e de substituições de termos, até então empregados. A questão da terminologia sempre foi objeto de controvérsias, embora a busca de novas denominações objetivem identificar os sujeitos aos quais se referem, sem estigmatiza-los (OLIVEIRA; et al, 2019).

Usando-se uma imagem da Psicologia da Forma, a deficiência deixa de ser a "figura" passando a ser o "fundo" de um contexto no qual a sociedade tem o principal papel, seja na promoção das necessidades especiais de determinadas pessoas ou grupos, seja na satisfação dessas necessidades.

Assim, em vez de o indivíduo ser percebido como o responsável solitário por suas limitações, os aspectos políticos, sociais, econômicos e ideológicos ganham a dimensão de "figura". E passam eles a ser analisados no que contribuem para a ocorrência e perpetuação das deficiências, tanto mais intensamente, quanto menos vigorosos forem os movimentos sociais em prol de ações preventivas ou mais escusos forem os interesses para identificar e satisfazer as necessidades especiais que surgem e se manifestam em muitas pessoas (ZERBATO, 2018).

Precisamos esclarecer, de uma vez por todas, que os movimentos em prol de uma "educação para todos" são movimentos: (a) de inclusão de todos em escolas de qualidade, "independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" tal como citado anteriormente e (b) para garantir-lhes a permanência, bem-sucedida, no processo educacional escolar desde a educação infantil até a universidade.

De acordo com Zerbato (2018), se a proposta da educação inclusiva já tivesse o consenso dos pais de alunos, dos professores e de gestores, essa expansão não seria tão problemática: todos os alunos estariam na situação de educandos, sem rótulos para eles ou para a educação que lhes oferece.

Infelizmente ainda não atingimos este ideal. Estamos num momento muito sério em termos de decisões e de ações; o avanço das ideias e dos ideais precisa concretizar-se no cotidiano das escolas sem desmontes, sem medidas apressadas e sem a perpetuação do estatuído e que não deu certo.

Segundo Orsati (2013) os educadores que atuam no ensino regular declaram suas preocupações com o fracasso escolar e com a democratização do acesso de todos à escola, mas, dificilmente, usam a expressão educação inclusiva, como paradigma das mudanças necessárias. Tal como, talvez seja assim porque a ideia de inclusão está, ainda, relacionada aos alunos com deficiência, aos quais a maioria dos professores do ensino regular opõem resistência, por considera-los como alunado de um outro subsistema, cuja competência é dos especialistas em alunos "com defeitos". Melhorar as escolas e os processos que nela tem lugar, identificando e removendo barreiras, tanto diz respeito aqueles educadores que estão comprometidos com as ideias de educação para todos, com os que trabalham com o conceito de necessidades educacionais especiais e com os que defendem os movimentos de inclusão, em sua concepção mais abrangente.

Para garantir o sucesso na concretização desta intencionalidade educativa, há que superar as barreiras existentes em suas múltiplas origens e intensidades, parra o que se faz necessário: a) libertar o aluno da condição de solitário responsável por seu insucesso na escola, b) identificar todos os obstáculos que lhe impedem ou dificultam seu sucesso no processo de aprendizagem, c) analisar o contexto em que a aprendizagem se realiza, e d) abandonar, definitivamente rótulos, quaisquer que sejam... (OLIVEIRA, et al; 2019).

As barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque sejam pessoas com deficiência ou com distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações entre os aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender as suas necessidades. Dizendo de outro modo, as barreiras à aprendizagem dependem do contexto onde são criadas, perpetuadas ou, muitas vezes e, felizmente, eliminadas.

Elas não estão, apenas, nos alunos, nos professores ou nas relações entre eles e entre a escola e as famílias: existem barreiras em todos os componentes do sistema educativo, nos níveis macro e micropolíticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do século XXI é um ambiente universal e democrático. Neste espaço educacional todos e todas devem conviver e aprender com as diferenças inerentes ao ser humano. Nesse sentido, uma escola inclusiva não se restringe somente ao atendimento aos alunos e alunas com deficiência, mas a todos e todas, independente de situação financeira, raça, gênero, religião, entre outros.

A universalização do ensino trouxe uma nova cara para a escola atual. Não temos mais turmas homogêneas, onde todos conseguem aprender basicamente com a mesma metodologia. Atualmente temos turmas com educandos educandas com ritmos de aprendizagem diferentes, exigindo cada vez mais um novo olhar dos docentes, repensando estratégias tradicionais e buscando práticas inovadoras para conseguir atender as demandas da escola atual.

Fica claro que não trata-se de uma tarefa fácil, uma vez que é necessário romper paradigmas passados e utilizar novas metodologias. As escolas estão em processo de implementação do sistema educacional inclusivo, garantindo acesso, permanência e educação de qualidade para todos estudantes.

REFERÊNCIAS

EDLER, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.

Porto Alegre: Mediação, 2000.

FARIA, P. M. F., CAMARGO, D. (2018). As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. Rev. bras. educ.

espec., 24(2), 217-228.

FRIDMAN, L.C. Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2000.

DELORS, J. Educar para o futuro. Paris, Unesco, 1996.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover. Porto Alegre: Mediação, 2001. OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e, MUNSTER, Mey de Abreu van, &

GONÇALVES, Adriana Garcia. (2019). Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional1. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(4), 675-690. Epub November 25, 2019.

ORSATI, F. T. (2013). Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. Temas sobre Desenvolvimento, 19(107), 213-222.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem . 1990.

ZERBATO, A. P. (2018). Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS

DO FAZ DE CONTA AOS JOGOS EDUCATIVOS

JULIANA GONÇAVES DA SILVA SANSALONE

RESUMO

Crianças necessitam das brincadeiras para aprender e se desenvolver, entretanto a própria brincadeira necessita de uma aprendizagem. Nesse processo ela produz cultura lúdica e reproduz a cultura da sociedade em que está inserida. A compreensão de que a brincadeira é diferente da realidade é fundamental para que a criança possa brincar no faz de conta. É importante diferenciar os jogos das brincadeiras, muito mais os jogos educativos. Tanto jogos (sem caráter educativo) como brincadeiras tem caráter lúdico, com características diferentes nas regras, nas brincadeiras existem regras mais flexíveis, mas que são importantes para o desenvolvimento

da mesma. Já os jogos educativos, tem um propósito específico, sendo direcionados por um adulto, nos quais as crianças são obrigadas a participarem. Nesses casos, o jogo perde o caráter frívolo das brincadeiras e jogos.

PALAVRAS CHAVE: Brincadeiras, Jogos, Faz de conta.

INTRODUÇÃO

Muito se discute qual seria a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento das crianças, sobre o que essas atividades ditas lúdicas proporcionam ao aprendizado de algumas habilidades, mas se esquecem que a própria brincadeira necessita de aprendizagem, assim segundo Brougére, as crianças não nascem sabendo brincar, pois isso é algo que se aprende, se domina, através da própria brincadeira.

E é desde muito cedo que a criança exerce essa prática, através das brincadeiras com os pais, aprende a criar uma realidade alternativa onde coisas acontecem, mas não acontecem exatamente "de verdade", é por meio do faz de conta, nomeado de atividade de 2º grau que a criança ou o bebê é inserido na cultura lúdica.

A cultura lúdica de modo semelhante ao funcionamento da cultura geral possui um duplo movimento, ou seja, os indivíduos ou ainda as crianças que participam dela, se apropriam de tal cultura para produzir mais cultura. Mas diferente da cultura geral, que necessita de aceitação da sociedade para que certos elementos sejam estabelecidos, a cultura lúdica pode existir para uma criança somente no momento que ela realiza as atividades, como jogos e brincadeiras, deixando de existir no momento que essas atividades se encerram.

Há uma diversidade de coisas que a criança utiliza para a realização das brincadeiras que pode ser inserido nessa cultura, desde objetos puramente imaginativos e abstratos como os amigos imaginários, representação de imagens, regras de jogos e brincadeiras até objetos concretos, como no caso dos brinquedos.

De modo geral, os brinquedos servem para brincar, mas há algum tempo muitas escolas e professores utilizam o brinquedo, assim como, os jogos e brincadeiras para ensinar conteúdos mais didáticos, que saem da cultura lúdica para a cultura escolar.

Veremos mais adiante como Brougère analisa essa utilização da cultura lúdica para fins didáticos e como os recursos podem ser utilizados em seus termos.

DESENVOLVIMENTO

A Cultura Lúdica

Apesar de cultura lúdica ser produzida pela criança, ela também é influenciada pela realidade, pelos adultos, pelas mídias, pela indústria, etc., ou seja, pela cultura geral na qual a criança está inserida desde que nasce.

Toda criança nasce dentro de um grupo, sendo a mais comum à família nuclear, a partir daí sofrerá experiências das mais diversas, das cotidianas, tradicionais, até as mais incomuns, agregando valores e ideias a respeito do mundo, assim a crian-

ça faz uma representação desse mundo para servir de repertório para novas e velhas brincadeiras.

Mas não é apenas a realidade que servirá para a realização das brincadeiras, outros meios de influência também fazem seu papel nas brincadeiras, a televisão e o cinema, por exemplo, conseguem produzir repertórios que fogem da realidade através da inserção de mundos mágicos e alternativos, como Harry Potter, Mestres do Universo, Ursinhos Carinhosos. Além disso, as mídias contribuem também na questão material das brincadeiras, através da indústria dos brinquedos, que trazem muitas vezes o personagem da televisão em forma de brinquedo, ou ainda, os objetos dos personagens.

Fora as questões materiais e a interpretação que a criança faz do mundo, ela necessita de outras coisas para brincar, mais precisamente o saber brincar, o fazer de conta. Uma criança que ainda não aprendeu a fazer de conta, que ainda não entende que na brincadeira as coisas não acontecem de verdade, não conseguirá brincar de fato.

Brougére destaca o 2º grau, ou realidade alternativa como essencial para esse tipo de atividade. Para explicar melhor, ele menciona como exemplo as brincadeiras de briga nas quais a criança precisa entender que não se bate de verdade, que é apenas uma simulação de luta.

Assim, podemos perceber que a cultura lúdica serve como ferramenta essencial para as crianças construírem suas brincadeiras, e que brincando constroem também cultura lúdica, que por sua vez alimenta e alimenta-se da cultura geral trazida pelas crianças.

Atividades Lúdicas

Jogos e Brincadeiras

Carregada de recursos provenientes da cultura lúdica, agora a criança pode brincar, jogar, utilizar e criar brinquedos. Brougère entende jogo e brincadeira como atividades diferentes, mas de mesma natureza lúdica, no seu livro “Jogo e Educação” o autor faz uma análise histórica a respeito dessas duas palavras e das diferenças que apresentam, de acordo com Tizuko Morchida (2005, p.21) “a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”.

A partir daí podemos pensar sobre outras características que Brougère identifica nos jogos e brincadeiras, a “regra”. Todo jogo possui regras, mas não nos referimos apenas a jogos como os de mesa ou esportivos, que possuem regras pré-estabelecidas, mas também das brincadeiras de faz de conta, por exemplo, que também possuem regras, que são mais dinâmicas, abertas e flexíveis, e por vezes mudam na hora em que se brinca. Se a criança brinca de mamãe e filhinha ou policia e ladrão, cada um dos participantes precisa seguir o papel que lhe foi atribuído, em muitos casos fazendo referência a realidade que serviu de inspiração.

As crianças ao entrarem na brincadeira já sabem, pelo repertório que possuem provenientes da cultura geral quais as regras gerais do jogo, mas se não souberem a priori vão aprender jogando. Para entrar na ação lúdica precisaram antes de tudo decidir brincar. Sendo assim, a decisão é mais uma característica do Jogo

para Brougère, e essa decisão precisa vir da criança, não do adulto. A criança é que precisa decidir se quer ou não brincar, do que quer brincar, qual hora, com o que e como quer brincar, o autor entende que se a brincadeira não for livre, não é uma brincadeira de fato.

A brincadeira precisa ser também frívola e livre de certezas, a criança ao entrar na brincadeira sabe que as atitudes tomadas na brincadeira são de "mentirinha", que é só uma brincadeira, aprende isso desde que nasce brincando com a mãe que se faz desaparecer atrás da fralda, mas que logo reaparece, aprende, portanto, que a mãe desaparece, mas não de verdade, que quando se brinca de lutar não se bate de verdade e que não se morre de verdade. Além disso, há na brincadeira uma incerteza, como atividade livre e aberta, necessita ter possibilidades variadas, a brincadeira pode sempre começar igual e terminar de formas diversas, o que determinará essas variações será o conjunto de decisões tomadas pelas crianças na hora que se brinca.

Lembrando que os repertórios das brincadeiras não são simplesmente gerados espontaneamente pela criatividade e imaginação das crianças, eles tiveram influências dos mais diversos lugares, do cotidiano da casa onde a criança vive, da troca de experiências com amigos de bairro e da escola, da televisão, etc. A partir dessa apropriação de conteúdo oferecida pela cultura geral, a criança interioriza e transforma tais conteúdos nas suas brincadeiras, que serão compartilhadas com outras crianças e servirão de suporte para mais brincadeiras.

O Brinquedo

"O brinquedo enquanto objeto é sempre o suporte da brincadeira, é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil" (KISHIMOTO, 1994). O brinquedo é, portanto, o objeto que será manipulado pela criança para dar suporte à brincadeira, enriquecendo-a.

Existem diversos tipos de brinquedos, feitos de diversos materiais, considerando até mesmo brinquedos meramente imaginativos. O brinquedo seria o objeto que a criança usa enquanto brinca, um copo pode ser um apenas um copo na realidade, mas para a criança pode ser diversas coisas, desde um copo até mesmo um avião, ou um personagem, a criança pode utilizar partes do corpo como sua mão, que na hora da atividade lúdica pode servir como arma, ainda existem brinquedos meramente imaginativos, a criança então apenas imagina a existência do objeto, ela pode imaginar, por exemplo, estar segurando uma varinha mágica e brincar de fada ou bruxa, imaginar comidinhas para brincar de hora do chá, etc. Esse tipo de brinquedo possui um significado efêmero, ou seja, ele só é brinquedo no tempo da brincadeira, depois que essa se acaba, o objeto volta a ser o que era originalmente na realidade, ou ainda desaparece no caso de brinquedos imaginativos.

Há ainda brinquedos que são brinquedos independentemente do uso que se faz deles, nasceram como brinquedos, e ganham o caráter lúdico na hora da brincadeira. São os casos de brinquedos industrializados que foram pensados para servirem às crianças. São reconhecidos como

tal pelos adultos sem que a criança esteja manipulando o objeto, como é o caso de bonecas, carrinhos, a realidade miniaturizada, ou ainda derivados da televisão e do cinema, como são os casos dos personagens. Trazer o personagem em forma de brinquedo possibilita brincadeiras de manipulação, em que a criança age como diretor da brincadeira manipulando os bonecos e fazendo sua história, que pode ser da televisão ou algo totalmente novo. Já os brinquedos acessórios dos personagens, possibilitam brincadeiras em que a criança age como ator, ou seja, na brincadeira ela é o próprio personagem, adquire suas características, que pode ser reforçada com o uso de fantasias, por exemplo.

Para Brougère, brincadeiras que as crianças agem como os atores da situação, são muito mais valorosas e ricas do que as brincadeiras que ela age como diretora.

Ficando claro que não é preciso brinquedos derivados das mídias para que as crianças brinquem em posição de atores ou diretores, como dito anteriormente, os brinquedos de significados efêmeros servem a esse propósito tanto quanto os brinquedos industrializados. É algo muito comum, por exemplo, as crianças utilizarem objetos reais em suas brincadeiras, se fantasiando com roupas de adultos para representar papeis de adultos, ou utilizando panelas de verdade para brincarem de cozinha, e assim por diante.

Jogo, Brincadeiras e Brinquedos Educativos

Para pensar sobre jogos, brincadeiras e brinquedos educativos, seria mais conveniente pensar no que eles diferem da atividade puramente lúdica. Para Brougère a atividade lúdica possui aquelas cinco características que são, o 2º grau, a regra, a decisão, a frivolidade e a incerteza, a partir daí, podemos pensar quais características ainda prevalecem na forma educativa.

Diferente da brincadeira livre em que não há função determinada apenas o prazer que as brincadeiras proporcionam, o jogo educativo deve ter uma função, um propósito, portanto, com fins bem definidos. A brincadeira ou jogo deve ter justificativa para ser realizada, por exemplo, a professora quer ensinar letras, cores ou números. Deste modo não é possível haver incertezas como na brincadeira livre, no final a criança deve aprender tais coisas, eliminando também o caráter frívolo da brincadeira.

Como existe uma finalidade a ser alcançada, quem determina o que deve ser aprendido é a professora, a decisão da criança em relação à brincadeira passa a ser a da professora, que além de escolher a brincadeira, escolhe muitas vezes o objeto que a criança deverá “brincar”, a partir daí a brincadeira deixa de ser livre para ser direcionada a certos propósitos.

Permanecem então as regras do jogo, que são mantidas para controlar onde se quer chegar. E o segundo grau pode existir ou não, depende do grau de envolvimento da criança, se ela aceita e está inserida totalmente na atividade é possível criar condições para a imersão no faz de conta, caso contrário, se a criança está fazendo a atividade porque foi obrigada a isso não há garantias que ela pode estar no mundo de faz de conta ou apenas exercendo o que lhe foi mandado.

Se para Brougère a brincadeira para

ser legítima precisa ser livre e de iniciativa da criança, o que se poderia fazer para melhorar a questão no aspecto pedagógico seria oferecer grande variedade de brinquedos, novas possibilidades de brincadeiras e organização dos espaços. Diferente do que se pensa, a grande quantidade de brinquedos não influencia de forma negativa nas brincadeiras, fazendo com que a criança tenha menos imaginação e criatividade, pelo contrário. Brougère pensa que quanto maior a oferta mais rica será a experiência da criança nas brincadeiras. Em relação aos acessórios para a brincadeira, como a mamadeira da boneca, por exemplo, Brougère afirma "Algumas crianças podem fazer o mesmo sem artefatos, mas estes permitem estruturar , enriquecer, fazer a brincadeira durar. Eles não limitam a criatividade da criança, ao contrário, abrem novos espaços para a invenção e possibilitam um enriquecimento do roteiro" (BROUGÈRE, 2004)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a cultura lúdica faz parte do universo da criança e ela lança mão de sua cultura lúdica em suas brincadeiras, mas também enriquece essa cultura por meio delas. A criança produz a cultura lúdica, enquanto esta também é influenciada por outros fatores. Quando vemos uma criança brincando podemos dizer que ali há uma cultura lúdica sendo produzida, mas que tem características da realidade, da mídia, da indústria etc. Nenhuma brincadeira, portanto, surge somente da imaginação da criança, pois essa criança está inserida em uma determinada sociedade, ela irá trazer para a brincadeira a cultura dessa sociedade, a realidade que vive em casa e o que ela vê na mídia, por exemplo. A representação que a criança tem do mundo vai servir de repertório para suas brincadeiras.

Analisando o que Brougère afirma sobre a importância da decisão da criança na brincadeira, podemos indagar se nossas interferências constantes nas brincadeiras das crianças, com a preocupação de transformá-la em educativa, é benéfica para a brincadeira que na visão de Brougère deve ser livre.

O brinquedo enquanto suporte da brincadeira pode ser qualquer coisa, um objeto como uma panela pode servir como diversos instrumentos dependendo da capacidade imaginativa da criança, ou até seu corpo quando brinca de dar cambalhotas, nesse sentido podemos dizer que, para ter um ambiente rico que propicie brincadeiras interessantes para o desenvolvimento da criança, não é necessário apenas brinquedos vindos da indústria (bonecas, carrinhos etc) também é possível ter nesse ambiente outros objetos que vão requerer da criança a capacidade de abstrair e imaginar, em contrapartida para Brougère o ambiente deve sim ter muitos brinquedos com acessórios: kits de cozinha, profissões e outros com acessórios variados vão enriquecer o roteiro das brincadeiras e fazer com elas durem.

REFERÊNCIAS

BROUGÉRE,Gilles. Brinquedos e Companhia. Traduzido por Maria Alice..Doria..São Paulo, Cotez,2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

. Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação, São Paulo, editora Cortez, 2005.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARIN MOLINA SANTOS

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo,assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam,brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade, História, Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kuhlmann (2000), a história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável.Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (1998) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciaram-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome e dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950, o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazê-lo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacio-

nais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por um sentimento filantrópico, de caridade, assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão de obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhoria nas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural "fenômeno da urbanização", são fatores que contribuíram para que surgissem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltadosomente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as

primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a “Casa da Criança” um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a pré- escola.Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de “Parques Infantis” para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar.Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma “tragédia” para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às “crianças pequenas”. Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles de-

claravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIXcom a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância, que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando.A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças, porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

Segundo Kuhlmann (2000), as mudanças da educação brasileira sofreram influências do movimento Escola Nova, provocando um aumento do debate sobre a preparação da infância. Num contexto histórico de transformações socioeconômicas, começaram a ser pensada no país a elaboração de uma proposta nacional para atendimento educacional da infância, que até aquele momento era fundamentada na educação europeia.

Para Sousa (2000), a educação infantil foi organizada oficialmente no início dos anos 1980, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que procurou programar uma educação que atendesse com qualidade, partindo do princípio do direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Empresas privadas laicas e também as religiosas, investiram no setor.

Foi através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que ocorreram diversos avanços em meio a Educação Infantil. Com a criação deste documento, a Educação Infantil passou por um imenso processo de revisão e transformou a concepções sobre educação de crianças em ambientes coletivos e de seleção que ofereciam fortale-

cimento das práticas e que serviam como base mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas em geral.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação,com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

Sugestões de exercícios psicomotores:

Texturas finas e grossas, Tato,Fato,Olfato,Cantigas de roda , Brincadeiras imaginárias,engatinhar,Saltar,Rolar,Balançar,Rastejar,Dedoches,encaixe de forma. lego,cambalhotas,obstáculos,Banho de boneca,Campo de futebol ,bola

Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade .

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos,os professores trabalham “ brincando “ despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos . Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia , elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utiliza-

ção de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturamente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo visoperceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE.

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase ma qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados,aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afeti-

vos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças,diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses ‘organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dandonos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema ,o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brin-

cadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil ,trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor

seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses 'organizações de brincadeiras, o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças ,pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brin-

car do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação,no meio em que se insere .O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão i As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de

livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores ,pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança , tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano . São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente,ela inventa ,ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas,uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar

ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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.

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.

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.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN,Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Pscicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

KÁTIA MARTINS

RESUMO

Objetivou-se por intermédio desta pesquisa, aclarar sobre a Importância da Afetividade nas Relações Família-Escola e em todo o Processo de Aprendizagem, demonstrando dessa forma, como que ocorre essa relação e sua importância para o desenvolvimento da criança. Por meio das concepções teóricas dos autores elencados ao longo de toda a pesquisa, explana-se a temática, baseada Metodologia Qualitativa, de forma descritiva, por meio de pesquisas bibliográficas de artigos e livros retirados da internet, pois tal metodologia tende a mostrar as diferentes perspectivas dos autores que abordaram sobre a temática, permitindo assim, uma discussão su-

cinta, imparcial e crítica. Ao longo de todo o trabalho foi possível observar a importância dos aspectos afetivos para o favorecimento das relações entre a família e a escola, bem como em todo o processo de aprendizagem. Observou-se também, que por meio das concepções teóricas tanto de Piaget, como de Wallon, que o aspecto afetivo aliado ao cognitivo é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa trazer uma discussão reflexiva em torno da temática escolhida, promovendo mudanças nos paradigmas pedagógicos tradicionais, permitindo que o Educador observe melhor os aspectos afetivos e o quanto eles podem influenciar todo o processo de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Afetividade; Relações Família-Escola; Aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this research was to clarify the Importance of Affectivity in Family-School Relationships and in the entire Learning Process, thus demonstrating how this relationship and its importance for the child's development occur. Through the theoretical conceptions of the authors listed throughout the research, the thematic, based on Qualitative Methodology, is explained in a descriptive way, through bibliographic searches of articles and books taken from the internet, as such methodology tends to show the different perspectives of the authors who addressed the theme, thus allowing a succinct, impartial and critical discussion. Throughout the work, it was possible to observe the importance of affective aspects in favoring the relationships between the family and the school, as well as in the entire learning process. It was also observed that, through the theoretical conceptions of both Piaget and Wallon, the affective aspect combined with the cognitive is fundamental for the child's full development. Therefore, it is hoped that this research can bring a reflective discussion around the chosen theme, promoting changes in traditional pedagogical paradigms, allowing the Educator to better observe the affective aspects and how much they can influence the entire learning process.

KEYWORDS: Affectivity; Family--School Relations; Learning.

1. INTRODUÇÃO

Busca-se, por meio desta pesquisa bibliográfica, aprofundar a temática, a fim de trazer uma reflexão sobre a difícil tarefa do dia-a-dia educacional da criança, demonstrando que é relevante para todo o processo de aprendizagem, que paradigmas sejam constantemente quebrados e transpassados, a fim de que o Educador compreenda que aspectos afetivos podem influenciar positiva ou negativamente nas relações estabelecidas família-escola, bem como, em todo o processo de aprendizagem.

O cenário brasileiro atual demonstra a importância dessa estreita relação entre a família-escola, a fim de encontrar soluções que favoreçam todo o processo de aprendizagem da criança.

Com toda a certeza, tanto a família

como a escola, constituem-se como fortes instituições para que o indivíduo seja contemplado como um todo, em todos os seus aspectos afetivos, cognitivos e socioculturais.

Neste aspecto, ao se pensar no pleno desenvolvimento da criança, pensa-se imediatamente na importância de se transmitir, em toda a sua essência, os ícones morais, ideológicos e socioculturais, sempre mediados pelos aspectos afetivos e cognitivos, a fim de que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma satisfatória e prazerosa.

Como problemática a ser discutida ao longo desta pesquisa, conjectura-se sobre o papel do Educador como mediador do conhecimento. Hipótese: Busca-se, por meio da reflexão, orientar o Educador para que tenha a preocupação de desenvolver suas atividades de modo a permitir o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos de seus educandos.

Autores que elucidaram de forma clara a nossa temática, foram utilizados para trazer todo o embasamento teórico, como: PESSOA (2000), BEZERRA (2006), ALMEIDA (2008), SOUZA (2009), TASSIONI E LEITE (2013), TOMITÃO (2013),

SILVA (2016), entre outros, nos ajudaram a refletir melhor sobre o tema: A Importância da Afetividade nas relações Família-Escola e também, em todo o Processo de Aprendizagem.

Neste aspecto, buscou-se neste trabalho, por meio de pesquisas bibliográficas, dentro da perspectiva descritiva, em estudos realizados em livros e artigos retirados da Internet, fazendo uso das seguintes Palavras-chave: Afetividade;

Relações Família-Escola; Aprendizagem, nas páginas eletrônicas do Google Acadêmico/Público, utilizando-se para esse fim a Metodologia Qualitativa, dentro de um período que se inicia com o autor: BEZERRA, Ricardo José Lima. Aprendizagem como condição para a Aprendizagem: Henri Wallon e o Desenvolvimento Cognitivo da Criança a partir da Emoção – ano: 2006 até o autor: SILVA, Breno Bersot da. Flashes de famílias: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos XX e XXI). Artigo: 2016. Excluíram-se artigos que não corresponderam diretamente à temática escolhida.

Usa-se a concepção de Cervo e Bervian (1996, p.48), em que afirmam: “a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência”, constituindo-se “como trabalho científico original”, dentro da “área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto”, considerando-se dessa forma como o primeiro passo importante de qualquer pesquisa científica (CERVO; BERVIAN, 1996, p.48).

Como Objetivo Geral, procurou-se compreender a importância da afetividade na relação família-escola, e também, em todo o processo de aprendizagem, levando em consideração para que tudo isso aconteça, se faz necessário o entrelaçamento efetivos dos aspectos afetivo-cognitivos. E também, como Objetivo Específico: (1) Explanar sobre o importante papel desempenhado pela família e escola em todo o processo de aprendizagem da criança; (2) Aclarar sobre a conceituação da Afetividade pela Perspectiva de Henri Wallon; (3) Elucidar sobre a importância dos aspectos afetivo-cognitivos em todo o processo de aprendizagem da criança.

Este trabalho acadêmico justifica-se, devido à compreensão de que a afetividade desempenha um importante elo da relação família-escola, bem como, em todo o processo de aprendizagem da criança, a fim de que seja contemplada como um todo, em todos os aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais.

A fim de contemplar todos os objetivos propostos, no desenvolvimento do trabalho, buscou-se: (1) em sua Fundamentação Teórica, aclarar sobre o papel da Família-Escola no processo de aprendizagem da criança; (2) Conceituação Afetividade na Perspectiva de Henri Wallon; e finalizando, (3) em sua Análise e Discussão, elucidar sobre a Importância dos aspectos afetivos e cognitivos na aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação Teórica

2.1.1 O Papel Família-Escola no Processo de Aprendizagem

Define-se família, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), como sendo um grupo de indivíduos, ligados por laços de algum tipo de parentesco, que vivem sob a mesma vinculação doméstica e de norma de conduta, residentes no mesmo teto, compondo um núcleo de família única ou um núcleo de família convivente (BRASIL/IBGE, 2010, p.36).

Neste aspecto, segundo a afirmação acima do IBGE, ao se pensar em família, não se pode mais pensar em família aquela que é constituída por apenas um núcleo familiar, desse modo, considera-se família todos aqueles que estão convivendo debaixo do mesmo teto, ligados de forma direta ou indireta por laços de parentesco distintos.

Dentro desta perspectiva, é preciso observar que a família vem, ao longo dos anos, ganhando um novo formado, bem como, novas atribuições aos componentes do seio familiar, passando assim por uma série de reformulações, que segundo Battaglia (2002), são:

Como construções sociais relativamente recentes, estas complexas reformulações familiares encontram-se sem modelo preestabelecido. Sendo assim, cada família necessita lidar com seus padrões e conceitos preestabelecidos para deles fazer emergir uma maneira original de construir um grupo familiar com funções, direitos e deveres que atendam aos que dele participam. Nesta reformulação, as questões de gênero são inevitavelmente questionadas e pressionadas a transformarem-se (BATTAGLIA, 2002, p.7 apud TOMITÃO, 2013, p.7).

Neste aspecto, vale ressaltar que tanto a família como a escola deve estar firmada por vínculos favorecedores na promoção da participação família-escola em todo o desenvolvimento histórico-cultural dos educandos (TOMITÃO, 2013, p.7).

Cabe nesse particular, que a própria escola exerça o seu papel na construção da parceria que deve existir com a família, levando sempre as reais necessidades dessas famílias que fazem parte da sua comunidade escolar, para que elas possam

também se sentir participantes ativas dessa parceria como um todo, que só tem a favorecer todo o processo de apren-

dizagem das crianças (SOUZA, 2009, p.6).

Quando se apresenta um panorama moderno de concepção familiar, observa-se que as estruturas familiares têm, cada vez mais, passada por reformulações, de acordo com Nascimento (2006), as famílias de hoje são formadas por: "mães solteiras com seus filhos; pais com filhos adotivos; famílias formadas por casais que já tiveram outros casamentos com filhos e decidiram ter outros filhos dessa união", bem como, famílias que são formadas por um casal contando também, com um "animal de estimação" etc., (NASCIMENTO, 2006, p.11 apud SILVA, 2016, p.227).

Dentro deste aspecto, para que todo o processo de aprendizagem seja de fato, favorecedor do pleno desenvolvimento da criança, há uma necessidade de que família e escola estejam unidas, empenhadas no mesmo propósito, havendo real adesão entre elas, não somente por parte dos alunos, mas por parte de todos os familiares com a escola, apresentando constantemente ações favorecedoras todo esse processo educativo (PARO, 2007, p.10 apud TOMITÃO, 2013, p.7).

Mesmo considerando o fato de que a cada ano, tanto a Família como a Escola, vem sofrendo inúmeras transformações históricas em todas as suas estruturas, mudanças essas que, infelizmente, interferem diretamente dificultando ao máximo a aproximação da família com toda a dinâmica da escola, muitas das vezes devido na grande maioria, os pais terem que trabalhar fora para o devido sustento familiar, desse modo, a instituição escolar acaba ficando sobrecarregada com as tarefas que seriam da família (SOUZA, 2009, p.5).

Portanto, que tanto a família como a escola, possam estar engajadas no mesmo propósito, o de contribuírem para o pleno desenvolvimento das crianças, em todos os aspectos, quer seja físicos, emocionais, cognitivos e socioculturais.

2.1.2 Conceituando Afetividade na Perspectiva de Henri Wallon

A princípio vale lembrar que as crianças, por intermédio de suas vivências positivas ou negativas, vão construindo mecanismos para a superação de tais dificuldades, entretanto, as crianças durante um grande período de suas vidas dependerão sempre da ajuda dos adultos para viver e sobreviver, até adquirirem condições para caminharem sozinhas (BEZERRA, 2006, p.21).

Trazendo a tona as concepções teóricas de Henri Wallon, que após muitos anos de estudo, concluiu que realmente os aspectos afetivos têm grande importância para o desenvolvimento pleno das crianças. Para Wallon, a afetividade desempenha um papel imprescindível em todo o processo de desenvolvimento da personalidade de cada criança (ALMEIDA, 2008, p.344).

Para Wallon desde muito cedo a criança já adquiri mecanismos poderosos para o atendimento de suas necessidades, prova disso, é o choro que de forma muito intensa exerce uma grande influência sobre a sua mãe, e é essa função biológica principia os traços característicos da expressão emocional, estreitando assim o seu relacionamento afetivo com a sua mãe (BEZERRA, 2006, p.22).

Neste aspecto, considera-se que

a importância das relações que são estabelecidas entre os seres humanos, para o crescimento do próprio homem, encontra-se escrito na própria história da raça humana, visto que o homem é um ser social e que por intermédio dessa socialização, cada vez mais, vínculos afetivos vão sendo construídos em benefício próprio de toda a civilização (ALMEIDA, 2008, p.348).

Wallon acredita que a escola como espaço do saber, deve proporcionar às crianças a formação integral, ou seja, uma formação vista pelos aspectos intelectuais, afetivos e sociais, em que a criança não deve se sentir que somente seu corpo esteja na sala de aula, mas também, todas as suas emoções, seus sentimentos e suas emoções também devem estar presente, enquanto aprendem o saber (BEZERRA, 2006, p.23).

De acordo com as concepções da teoria de Wallon, em que foi possível observar os oitos aspectos reveladores da influência que os aspectos afetivos exercem sobre os processos de ensino-aprendizagem, que são eles: (1) as formas de o professor ajudar o aluno; (2) as formas de falar com os alunos; (3) as atividades propostas; (4) as aprendizagens que vão além dos conteúdos; (5) as formas de corrigir e avaliar; (6) repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; (7) a relação do professor com o objeto de conhecimento; (8) os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor (TASSONI; LEITE, 2013, p.264).

Para Bezerra, Wallon considera ser de extrema relevância a relação afetiva que é estabelecida entre professor/aluno, quanto maior for essa interação, maior será o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, nesse sentido, a escola da atualidade não pode simplesmente ignorar esses aspectos afetivos que são estabelecidos favorecendo sobremaneira o aluno (BEZERRA, 2006, p.24).

Nas teorias de Wallon, "a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência", assim, para Wallon a "afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados" (ALMEIDA, 2008, p.350).

Ao estudar o funcionamento humano, dentro de uma perspectiva integradora de todos os aspectos que compõem tal funcionamento, Wallon defende essa concepção integradora "entre três campos funcionais: o afetivo, o cognitivo e o motor, que exercem, ao longo do desenvolvimento humano, integrando-se na constituição de um quarto campo funcional, que denominou da pessoa" (TASSONI; LEITE, 2013, p.269).

Dentro desta perspectiva, de acordo com Bezerra, uma aprendizagem que seja de fato significativa, será sempre aquela que ajusta "raciocínio, análise e imaginação com afetividade e emoção", em que para isso, o "vínculo afetivo será um grande facilitador das atividades cognitivas e simbólicas, dimensão possibilitadora de uma racionalidade melhor definida e de um saber mais prazerosamente construído" (BEZERRA, 2006, p.25).

Portanto, de acordo com as concepções das teorias de Henri Wallon, foi pos-

sível observa a importância da afetividade para o desenvolvimento de todos os aspectos cognitivos, afetivos, motores e socioculturais, permitindo assim que o aluno ao aprender os conteúdos, possa aprender de forma prazerosa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 A Importância dos Aspectos Afetivos e Cognitivos na Aprendizagem

Observe atentamente o Inciso III, do Artigo 3º, em que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, deixando bem claro o seguinte:

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas por meio de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL/CNE, 2001).

A meu ver, é preciso se ter o entendimento de que a criança ao dar entrada na escola, mesmo levando a sua bagagem cultural proveniente dos processos de aprendizagem do seio familiar, vai encontrar pela frente a mediação do professor com o conhecimento, e diante do que já foi apresentado, quanto maior for essa mediação, unida aos aspectos afetivos, maior será a aprendizagem da criança.

Neste aspecto, de acordo com as concepções piagetiana, segundo Pessoa, os aspectos afetivos desempenham fundamental papel ao pleno funcionamento da inteligência, pois para Piaget, “vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização” (PIAGET, 1977, p.16 apud PESSOA, 2000, p.102).

Corroborando com esse pensamento de Piaget, as concepções teóricas de Wallon, também afirmam que tanto a afetividade como a inteligência, constitui-se por formarem um par inseparável na evolução psíquica, mesmo que tenham funções bem específicas e distintas uma da outra, se diferenciando assim entre si, “são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados” (ALMEIDA, 2008, p.350).

Dentro desta perspectiva compreende-se que, segundo Pessoa, “sem afeto então, não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem, não há também questionamentos, e sem eles, não há desenvolvimento mental” (PESSOA, 2000, p.102).

Neste sentido, a escola deve atribuir o devido valor aos aspectos afetivos ao processo de formação do indivíduo, procurando sempre respeitar suas emoções e suas necessidades propiciando sempre, atividades desafiadoras que estimulem o educando “a uma crescente elevação da sua racionalidade” (BEZERRA, 2006, p.26).

As concepções teóricas até aqui expostas, afirmam que tanto os aspectos afetivos como os cognitivos estão intimamente entrelaçados, muito embora, em todo o seu trajeto possam caminhar distintamente, realizam as mesmas influências ao processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se assim, por serem essenciais uma a outra.

De acordo Pessoa, os aspectos da afetividade "não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro" (PESSOA, 2000, p.103).

Portanto, espera-se um ato reflexivo por parte de todos aqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente, no processo educativo das crianças, a fim de que possam compreender a importância dos aspectos afetivos na construção da inteligência, desse modo, quanto maior for o investimento afetivo por parte do professor para com o aluno, maior será o seu desenvolvimento intelectual e assim, favorecendo todo o processo de ensino-aprendizagem, pois enquanto as crianças aprendem o novo saber, possam aprender de forma prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as teorias apresentadas ao longo de todo o trabalho, foram fundamentais para demonstrar a importância da afetividade no processo de ensino- aprendizagem do educando, mediante inúmeros olhares dos autores, constatou-se também que a afetividade constitui importante mecanismo unificador na relação Escola-Família, que influencia diretamente ao processo educativo da criança.

Destacou-se também que para o indivíduo ser bem-sucedido ao longo de sua vida educacional, quanto maior for os investimentos afetivos que receber por parte dos professores e dos familiares, maior será o seu desenvolvimento em todo o processo de aprendizagem.

Neste aspecto, para que toda a aprendizagem que o indivíduo venha a receber em seu cotidiano de sala de aula, seja traduzida como satisfatória, é preciso que a prática pedagógica esteja permeada por muita afetividade, ajudando-o no pleno desenvolvimento de todos os aspectos, quer sejam afetivos, cognitivos e socioculturais.

A meu ver, quando pensamos numa educação de qualidade, torna-se fundamental a observação do envolvimento dos aspectos afetivos realiza em todo o processo de aprendizagem da criança, desse modo, julgo relevante tudo o que foi exposto mediante as concepções teóricas dos autores Wallon, Piaget e tantos outros, abordadas neste trabalho em proporcionarem um ato reflexivo para que torne possível o rompimento dos atuais paradigmas educacionais ultrapassados, traduzindo-se por processos educativos que sejam favorecedores da aprendizagem diante da compreensão da íntima relação existente entre aspectos afetivos e cognitivos.

Acreditamos ser fundamental essa compreensão abordada no trabalho, que a dimensão de afetividade que a criança venha a receber ao longo de sua jornada acadêmica, se traduzirá por uma aprendizagem mais eficiente, em que, enquanto

aprendem os conhecimentos do universo pedagógico, possam aprender prazerosamente.

E neste aspecto, cabe à escola se traduzir por um espaço, em que as práticas pedagógicas tão necessárias no dia-a-dia da criança sejam, além de estimuladas por muita afetividade, sejam também adequadas ao período de amadurecimento cultural de cada criança, levando em consideração essa bagagem cultural que é trazida de casa, pois acredito que não deve anular uma para iniciar a outra, mas sim, usar toda a bagagem proveniente do seio familiar dando continuidade nos ambientes educacionais.

A escola precisa também, exercer o seu papel na construção positiva de toda essa parceria, que deve existir entra ela, como Instituição do Saber e a própria família do educando, para que ao acolher as famílias da sua comunidade escolar, levando em consideração as suas reais necessitadas, permitirá que na verdade, a criança é que seja beneficiada em todo o seu processo de aprendizagem.

Portanto, diante de todo o cenário apresentado ao longo de todo o trabalho, foi possível concluir que o professor exerce um papel fundamental quando transmite todo o conhecimento para a criança observando o investimento dos aspectos afetivos, e também, que muitos paradigmas ultrapassados precisam ser superados, cabendo ao profissional educador, que ao transmitir suas práticas pedagógicas vislumbre a criança como um todo, em todo o seu desenvolvimento, quer sejam cognitivos, afetivos, psicomotores e socioculturais, e por meio de suas intervenções quando necessárias, tenham o cuidado de permitir ao educando ser de fato o protagonista de todo o processo de aprendizagem. Concluindo este artigo, destaco o pensamento do autor Antunes, sintetizando toda a temática.

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifesta m sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

Antunes (2006, p.5).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. Afetividade no Desenvolvimento da Criança. Contribuições de Henri Wallon. Revista Faculdade UFG/ julho/dez.: 2008, pp. 343-

357. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/5271/4688

– acesso em 10/11/2020.

ANTUNES, Celso. A Afetividade na Escola: educando com firmeza.

Londrina: Maxiprint, 2006. 194p.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Aprendizagem como condição para a Aprendizagem: Henri Wallon e o Desenvolvimento Cognitivo da Criança a partir da Emoção. Rio Grande: Fundação Universitária Federal do Rio Grande, Revista Didática Sistêmica, 2006. Disponível em: https://cutt.ly/1gpAOsR – acesso em 12/10/2020.

BRASIL/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica – Conselho Nacional de Educação - Brasília: 2001. Disponível em: https://cutt.ly/1gVdmJW - acesso em 10/11/2020.

/IBGE. Famílias e Domicílios – Resultados da amostra. Censo Demográfico 2010. ISSN-0104-3145. Rio de Janeiro: 2010. pp.1-203. Disponível em: https://cutt.ly/EgMyIDc - acesso em 15/10/2020.

PESSOA, Vilmarise Sabim. A Afetividade sob ótica Psicanalítica e Piagetiana. Publicação UEPG – Ciências Humanos, 8(1): 2000 – p.97-107. Disponível em: https://cutt.ly/tgN2ckX - acesso em 12/11/2020.

SILVA, Breno Bersot da. Flashes de famílias: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos XX e XXI). Artigo: 2016. Disponível em: https://cutt.ly/2gfanGi – acesso em 15/10/2020.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/Escola: a Importância dessa relação no Desempenho Escolar. Artigo: 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf – acesso em 10/11/2020.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. Educação – v.36, n.2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/download/9584/9457/ - acesso em 10/11/2020.

TOMITÃO, Claudilaine. Escola e Família: uma aproximação necessária.

Artigo: 2013. Disponível em: https://cutt.ly/kgfoD9E – acesso em 15/10/2020.

WALLON, Henri. / GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henry Wallon.Tradução e Organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ARTE NA EDUCAÇÃO

KELY CRISTINA RODRIGUES MARCELINO

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetivou conhecer as Conquistas e os impasses dos docentes durante a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da sala de aula do ensino regular, analisando suas noções sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, adotei a pesquisa bibliográfica. Durante a pesquisa de campo foi utilizado o instrumento de observação com registro em diário de campo e vivencia junto aos professores dos alunos com TEA, cujo foco foi conhecer seus conhecimentos acerca do TEA e das metodologias que podem favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa nos revelaram que existe um enfraquecimento visível referente à formação e capacitação dos docentes e que essa se reflete na inclusão dos alunos com TEA, se tornando um impasse significativo para inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Tais resultados nos levam a repensar sobre os reais significados da inclusão e da necessidade urgente que as políticas públicas assumam a responsabilidade sobre a formação docente, como instrumento principal em favor dos alunos que necessitam de olhar diferenciado. Este

artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A Arte na Educação Especial. 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; Autismo.

INTRODUÇÃO

O tema tem como objetivo entender quais as dificuldades que o Transtorno de Espectro autista enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema Transtorno de Espectro autista nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se tratar de uma criança autista assusta, e muitos professores que dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles, que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de deficiência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno deficiente.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação, 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.

A ARTE E O AUTISMO

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 olhosdos 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.

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).

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 cer-

tos 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).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

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 pública 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).

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).

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.

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.

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.

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 anti-sociais. 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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 liber-

dade 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 ´´adapta-

das´´ 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 manuten-

ção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

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

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 repre-

senta 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

KANNER, Léo. Austitic.Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF. 1997.

ORRÚ, Silva Ester. Autismo: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

KATHRYN, Ellis et al. Autismo. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. 2018.

CUNHA, Eugênio. Austismoe Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

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.

GAUDERER, E. Christian.Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

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.

O SUBÚRBIO PAULISTANO DAS MERCENÁRIAS: SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICA NA DÉCADA DE 1980

KHADIJA ALVES IZIDORO

RESUMO:

O artigo propõe uma análise sobre as composições, da banda feminina as Mercenárias, que possibilita a reflexão do contexto político/social e cultural de um período delicado pós-Ditadura Militar. O contexto histórico remete ao período de 1982 a 1988, abordando o processo de redemocratização na política do país, em que a sociedade retornava manifestar-se civicamente. Dentro desse contexto, o movimento será iniciado por jovens suburbanos que vão se identificar com as expectativas punks do "faça você mesmo", criando assim um movimento cultural de classe trabalhadora, que possibilitava uma maior independência e liberdade de expressão, sendo esses artifícios que servia como "válvula de escape" e que influenciou jovens de todas as camadas sociais, como as jovens da classe média, as Mercenárias.

PALAVRAS-CHAVE: Jovem; Cultura; Redemocratização; Movimento-Punk; Mercenárias.

INTRODUÇÃO

O Brasil pós-ditadura militar, que vivia um processo de redemocratização, foi marcado pela instabilidade política, pela reforma política e econômica. O foco e o interesse do grupo será pelo período da década de oitenta, baseado na música como um instrumento de protesto e reivindicações; momento em que os direitos civis eram subtraídos ainda pelo ranço do autoritarismo do sistema anterior.

Nesse momento surge no cenário do rock nacional a banda "As Mercenárias¨, integrada por três mulheres e um homem. O repertório da banda era composto por críticas sociais e continha um engajamento político, em que propunha questionamentos e conscientização referente à situação em que o país enfrentava, período que passava por uma transição democrática na política.

Nesse mesmo período o mundo passava por transformações. A exemplo: A Guerra Fria já demonstrava sinal de desgaste na guerra ideológica; na América Latina alguns países já não sofriam com a Ditadura Militar; as mulheres há muito tempo reivindicavam por direitos civis e políticos na sociedade, e o Brasil foi marcado por lutas e direitos de igualdade, em diversos aspetos no cotidiano, pelos estudantes e sindicatos.

Passado o período de repressão do militarismo, a sociedade está repleta de esperança por uma vida melhor e mais justa.

Dentro desse senso de mudança destacaremos a formação da banda feminina “As Mercenárias”, formada por jovens e universitárias, “antenadas” em relação às notícias e com o meio que as cercavam, acabaram ajudando a romper tabus. A banda começou a ganhar destaque na cena musical e, em 1984, inicia sua ascensão; agora já composta por quatro estudantes a fim de divulgaram se trabalho. A proposta do grupo era bastante clara e objetiva, definida em rever a reflexão a quem quisesse as ouvir. Por fim, então analisaremos de forma mais intensa sua trajetória artística e ideias no desenvolvimento do trabalho.

O JOVEM MILITANTE: REFLEXO SOCIAL INSPIRADOR

Muitos dos movimentos sociais e culturais no Brasil nasceram a partir dos rumos tomados pela política nacional. O exemplo da política apoiada no país a partir de 1964, sendo o Regime Militar, que chegara ao poder com o apoio da elite, da classe média, e da Igreja, marca também a participação do jovem na política, protagonizando manifestações contra esse novo governo. Os discursos proferidos pelos militares como a retomada da democracia e a contensão do comunismo, tendo o apoio das campanhas instigadas pelos meios de comunicação de maior veiculação nacional, ocasionaram um “terror psicológico”, desencadeando mobilizações na sociedade em prol do novo governo. Todavia todos não imaginavam o desenrolar dessa nova política, pois estavam à margem das verdadeiras propostas dos militares. Esse novo governo que a princípio seria provisório, na verdade já pretendia ficar no poder, e desde seu início implantou medidas autoritárias, com ações que tiravam os direitos individuais da sociedade na imposição dos Atos Institucionais, contradizendo seu discurso de restabelecimento da democracia, implantando um regime ditatorial. Com isso as classes que apoiaram os militares, e a população, que desde o início esteve à margem, começaram a sentir na pele a tal democracia proposta. Os anos foram passando, e a duração de vinte e um anos de governo ditatorial, acabara deixando marcas profundas na sociedade, influenciando as décadas seguintes. Naquele período gerou descontentamento na população que desencadeou em movimentos socioculturais, e numa economia defasada por consequência de uma má gestão.

Partindo desse rumo tomado pela implantação de um governo repressor e o descontentamento das medidas impostas, movimentos culturais iniciados por uma parcela da população, protagonizada por jovens da elite e/ou classe média, começou a se organizar, mesmo na ilegalidade, a UNE (União Nacional dos Estudantes) articulava manifestações reivindicando vagas nas universidades e o fim da parceria MEC-USAID, os operários também se manifestavam com apoio dos estudantes contra o governo, pois, seus salários não eram reajustados desde que o PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo) entrou em vigor congelando os salários. Os músicos produzindo uma arte engajada com as críticas nas entrelinhas das músicas, principalmente da MPB e na arte livre da Tropicália, nas peças de teatro de Augusto Boal ou nos filmes de Glauber Rocha. Os militares usando-se da censura impediam e/ou dificultavam, e muito, a produção cultural desses artistas e o desenvolvimento do pensamento crítico das grandes mas-

sas. O ano de 1968 foi o período de maior efervescência política não só no Brasil, mas em várias partes do mundo, e que marca a total participação dos jovens nos assuntos políticos. Quanto mais esses jovens criticavam o governo, promoviam as passeatas ou qualquer outro tipo de manifestação, considerada subversiva pelo governo, mais a repressão se intensificava.

Costa e Silva conseguiu enfraquecer o movimento estudantil quando conseguiu prender os líderes no 30º Congresso da UNE realizado em Ibiúna; representante da linha-dura e junto com os parlamentares, fez com que a repressão chegasse ao seu extremo com o Decreto Ato Institucional número (AI-5) no qual dava poderes totais aos militares. Legitimando a censura prévia a todos os veículos de comunicação em território nacional, o Brasil viveria até meados da década de 70 um verdadeiro clima de terror político, que se refletiria num forte controle da produção cultural do país. Desde o final dos anos 60 e início dos anos 70, a peça teatral, o livro, o filme, enfim o produto cultural que os censores julgassem inadequado ao momento político e ofensivo ao Estado seria proibido e seus autores ficariam a estreita vigilância do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social). (BRANDÃO, 1990,p.84) Com está ação extremamente autoritária do governo a produção cultural engajada do país entra em crise, no qual os artistas foram exilados ou se exilaram.

O AI-5 cassou políticos prendeu e torturou pessoas silenciou os estudantes, os sindicatos os músicos engajados e os intelectuais, muitos estudantes frente a esta iniciativa, aderiram a luta armada contra o governo. Segundo Napolitano ¨O Regime Militar brasileiro passou a história como um regime que cerceou e controlou a expressão artística e cultural¨ (2001, p. 100), no entanto a relação do jovem, que já tinha um engajamento político começara a reivindicar as medidas tomadas pelo governo que controlaria culturalmente também. Anterior ao golpe militar de 1964 o jovem já fazia essa interlocução da cultura com a política, e será através da expressão cultural que poder-se-ia atingir maior número de pessoas e conscientização política. O movimento estudantil elaborou um projeto cultural de cunho político em 1962 com o CPC (Centro Popular de Cultura da União) da UNE que nasceu da defesa de uma maior atuação na política cultural. O ponto comum entre eles era a defesa do nacional-popular, expressão que designava, ao mesmo tempo, uma cultura política e uma política cultural das esquerdas cujo sentido poderia ser traduzido na busca da expressão simbólica da nacionalidade, que não deveria ser reduzida ao regional folclorizado (que representava uma parte da nação), nem como os padrões universais da cultura humanista – como na cultura das elites burguesas, por exemplo.

A proposta do Manifesto do CPC não era de uma atuação propriamente comunista, mas de alguma forma concordava com a política de esquerda presente no país. E no próprio discurso, era nítida a proposta de que aqueles jovens e artistas de vários setores culturais poderiam fazer a opção pessoal de “serem do povo”, isto é, não necessariamente terem nascido em camada menos abastada da sociedade, mas optarem em desenvolver uma arte que juntasse cultura popular com a construção de uma cultura nacional autêntica, assim promovendo a conscientização so-

cial. Todavia, essa proposta do CPC sofrera controvérsias de outra parcela da classe artística, que não acreditavam na fórmula que o Manifesto propunha para poderem alcançar as camadas populares com uma linguagem acessível, e sim chegar no fim comum entre ambos, através da problematização da consciência dos brasileiros sobre a situação vivenciada no país, mas com a possibilidade de ampliação na forma de expressão e na comunicação da arte cultural. Já com o golpe Militar instaurado, em 1964, a sociedade tomada pela perplexidade de como esse governo conseguiu se instaurar – apoiado pela classe média os meios de comunicação e a Igreja – a questão no setor cultural tornara-se por determinado momento uma incógnita; as influências do engajamento político estudantil já não eram mais tão contundentes quanto as perspectivas da eficiência de um modelo de produção cultural. No entanto a proposta político-cultural desse Movimento mudava- se após a frustração da instauração desse novo governo, para uma temática que valorizasse a consciência de classe, para o ser social e essa nova mudança serviria como fator do enfrentamento ao Regime Militar. 6 A Indústria Cultural: influência, consumo e identificação.

A indústria cultural no Brasil começou a tomar um impulso na década de 60, estimulado pelo meio de comunicação que se expandiu no país: a televisão. Será promovida pelo estilo musical denominado MPB (Música Popular Brasileira), mas dando ênfase ao engajamento político, naquele momento ocupou-se a cantar sobre as questões sociais e das propostas governamentais impostas. Durante os primeiros anos de um novo modelo de governo instaurado no poder, a cultura, mesmo já existindo a censura, não era alvo principal desse governo, que entre os anos de 1964 a 1968 teve um momento de relativa liberdade cultural. A censura ainda não era tão fervorosa como nos anos seguintes, pois a ideia da retomada da democracia era adotada como forma de politicagem.

Mas, com o passar do tempo esse governo começava a mostrar suas verdadeiras intenções e, aqueles que o apoiaram, começaram a sofrer com suas conjunturas. E essa parcela da população já demonstrava sinais de insatisfação e os meios que encontraram para contestar e reivindicar foi através do setor cultural: teatro, cinema, música entre outros. Durante os quatros anos iniciais do regime militar, os meios de comunicação sofreram pequenas intromissões e a censura foi no setor da Imprensa. Mas foi a partir de 1968 que a produção cultural começou a conhecer, da forma mais drástica, o novo governo; da apresentação da sua mais nova medida, com a outorgação do Ato Institucional – 5 em dezembro daquele ano, no governo do General Costa e Silva. Este Ato Institucional foi o mais meticuloso que o Brasil conheceu até então, no qual frisava pontos cerceadores – considerando como importantes para o bem estar social – dos quatros primeiros Atos Institucionais, sendo os detentores da democracia (combatendo a subversão) valendo-se da responsabilidade que – auto assumiram – julgaram como princípio de ideologias contrárias as nossas tradições.

Até aquele momento as verdadeiras intenções dos militares já haviam se concretizado na sociedade; restringir os direitos civis em prol do bem estar comum contra as intenções “subversivas comunistas”, e com a institucionalização do AI-5 ficou

nítido que a sociedade perdera seu direito de ir e vir, que todos poderiam estar sobre suspeitas até que se provassem o contrário e sem o direito de apreciação jurídica contra o Estado.

O discurso que ao tomarem o poder foi propagado, na intenção de retomada da democracia, perdeu-se todo o sentido; não havendo dúvidas sobre as intenções de um governo ditatorial. Dentro desse novo contexto, "o AI-5 foi um instrumento de uma Revolução dentro da Revolução" (FAUSTO, 2007, p. 480) que a expressão cultural expandiu-se, tendo suas nuances na contradição do pensamento que mantinha esse tipo de regime governamental. Mas quando falamos de expressão cultural, a sua percepção vai ocorrer através da expressão da indústria cultural, que está imersa na proposta do consumo dos bens materiais e culturais. O regime militar se preocupou com os bens culturais, associando essa proposta com a probabilidade do engajamento político, que proporciona uma reflexão questionadora e contrária a esse governo.

E a indústria cultural se vale e impulsiona essa "linha de contensão" principalmente com a expressão da indústria fonográfica. Para adentrarmos na relação da indústria fonográfica e indústria cultural, o relacionamento ocorreu a partir da impulsão econômica no Brasil, projetada no governo Médici com o "milagre econômico" . Os setores das artes serão os alvos desse governo para censurar toda e qualquer arte que era contra aquele modelo governamental, mas que também utilizá-la - ia como "merchandising" para promover aceitação desse regime. Falando- se das medidas de exaltação do governo, conhecido assim como ufanismo. Durante o período de 1964-1980, a censura não se define exclusivamente pelo veto a todo e qualquer produto cultural; ela age como repressão seletiva que impossibilita a emergência de um determinado pensamento ou obra artística. São censuradas as peças teatrais, os filmes, os livros, mas não o teatro, cinema ou a industria editorial.

O governo consegue reprimir, mas nem com a repressão as críticas a esse governo cessaram. E com a censura prévia a todos os meios de comunicação, a proibição de greves e a imposição do AI-5, o Brasil alcança um crescimento econômico, sendo liderado pelo setor 8 industrial. Portanto, o operário com o salário congelado e inibido de fazer greves, um gradual aumento na produção faz com que a economia cresça, fazendo jus ao plano elaborado por Golbery no governo Castelo Branco, associando segurança com desenvolvimento, extraordinariamente é com o governo Médici que o país vive um bom momento econômico conhecido por "milagre brasileiro" que; Entre 1970 e 1973, a economia brasileira viveu uma fase de euforia – para militares, tecnocratas, monopólio internacionais, burguesia nacional e uma classe média urbana ascendente – batendo todos os recordes de desenvolvimento.

Nesse período há uma grande remessa de capital estrangeiro no país, no qual a indústria automobilística estava à frente desse crescimento interno, este período propiciou a entrada de investimentos de grandes empresas como a General Motors, Ford e Dainmler Chrysler e alimentou o sistema de crédito ao consumidor. O comércio exterior também passa por mudanças significantes, no qual o país se esforça

para diversificar os produtos de exportação, que até então era dominado pelo café, e agora a soja também passou a ter grande importância no mercado internacional. A verdade é que esse crescimento teve aspectos negativos para as grandes massas, enquanto os salários dos trabalhadores de baixa qualificação foram reduzidos, o "milagre brasileiro" possibilitou um acúmulo de capital que favoreceu as classes mais abastadas da sociedade evidenciando a distribuição desigual da riqueza nacional, nesse contexto, Boris Fausto diz que: Outro aspecto negativo do "milagre" que perdurou depois dele foi a desproporção entre o avanço econômico e o retardamento ou mesmo o abandono dos programas sociais pelo Estado.

O Brasil iria se notabilizar no contexto mundial por uma posição relativamente destacada pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação e habitação, que medem a qualidade de vida de um povo (FAUSTO, 2007, p 487) Lembrando que os governos de Costa e Silva e Médici foram os períodos de acentuada censura artística, em que confrontava com o avanço econômico e com o impulso cultural das várias áreas da cultura, foram promovidos pela aquisição de bens materiais, que para Napolitano "os meios de comunicação e a indústria cultural conheciam uma época de expansão sem precedentes" (200l, p. 82). E a indústria fonográfica nesse contexto, como selecionadora de determinado tipo de consumo cultural, vai se valer e promover, independente das questões ideológicas, de uma cultura de massa que a partir de uma expansão ligada à cultura industrializada, promovida pelo governo Médici, se consolida no país.

Diferentemente da década anterior, os anos 70 foi a década do apogeu da indústria fonográfica, ampliado pelas inovações tecnológicas dos aparelhos sonoros, como a fita cassete fazendo parte do consumo musical juntando-se com os LPs como consumo de massa. Como o mercado de fonogramas se desenvolve em função do mercado de aparelhos de reprodução sonora, é importante observarmos a evolução das vendas industriais de aparelhos eletrônicos domésticos. Entre 1967 e 1980, a venda de toca discos cresce 813%. Isto explica por que o faturamento das empresas fonográficas cresce entre 1970 e 1976 em 1375%.

Diante dessa euforia econômica, entra em cena uma exaltação ao governo conhecido como Ufanismo, sendo uma propaganda do governo militar produzida pelo próprio governo, exaltando esse modelo político e suas grandezas. Nessa euforia promovida, conhecida como: "milagre econômico", o momento em que o país conheceu um crescimento acelerado, em contra partida foram os momentos em que a censura político-cultural foi mais rígida – com aqueles que eram contra a esse modelo governamental – mas ufânico por promover uma cultura voltada à exaltação e glorificação do modelo militar.

A valorização dessa produção cultural voltou-se, como argumentou Brandão, a uma "integração nacional" para legitimar essa postura governamental e, que Ortiz complementando como "a proposta de construção da moderna sociedade ao crescimento e unificação dos mercados locais", A expansão da indústria cultural que foi promovida pelo crescimento da indústria fonográfica, determinou o que seria

chamado de “cultural mercado-consumo” que deu lugar a chamada “cultura- nacional”, pois a identificação nacional se encontrou inserida na cultura de consumo, promovida pelos meios de comunicação – principalmente a televisão – e pela política ufanística do regime militar. Dentro desse contexto essa cultura de consumo era diversificada, controlando as tendências musicais e os meios de comunicação, sendo a própria indústria fonográfica que manipulava e estabelecia os caminhos do mercado musical.

O governo Médici somou autoritarismo, exaltação do país e um bom desempenho econômico provindo do “milagre brasileiro”, das lembranças das grandes massas sobre a ditadura militar, os anos do governo Médici é o que ficou na memória, os representantes da linha dura chegaram a falar de prorrogação de mandato, mas isso foi evitado “porque a maioria dos militares tinha um acordo para não permitir a emergência de caudilhos, de homens fortes que se plantassem no poder indefinidamente. Médici honrou este princípio (SKIDMORE, 1988, p. 313). Neste contexto houve sucessão presidencial em 1974, no qual um novo momento seria vivido, uma possível abertura política deu as caras com a eleição de Geisel, que a definiu como “lenta, gradual e segura”, a partir daí começam a aparecer com clareza as fraquezas internas do governo e as críticas mais ferrenhas da oposição, principalmente da Igreja, da Imprensa, da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e do MDB.

A principal fraqueza do governo era a divisão interna, alguns militares simpatizavam com a linha dura e outros com a sorbone, pode-se dizer que eram partidos dentro da maquina administrativa governamental, enquanto os da linha dura tinham uma postura mais radical e mais intolerante, os representantes da sorbone tinham a intenção de retomar a democracia através de um processo seguro longe da mão dos comunistas que eles tanto temiam que chegassem ao poder, essa dissidência vai chegar ao seu impasse diante dos planos de abertura promovida pelo governo Geisel representante castelista (sorbone), no qual desde que foi criado os sistemas de repressão, SNI (Serviço Nacional de Informações) e os (DOI-CODI) se transformaram em um forte poder dentro do governo que: Podiam rotineiramente ignorar a cadeia de comando. Isto significava que as equipes de torturadores podiam prosseguir sem perigo de serem contidas pelo comando superior. Geisel e os castelistas viam esta “subversão da hierarquia militar” como altamente perigosa e dela fizeram o alvo principal e sua ofensiva contra os torturadores (SKIDMORE, 1988, p. 329)

Aproveitando os discursos do presidente Geisel de uma lenta e gradual abertura, a oposição começou a reivindicar do governo informações sobre supostas 22 pessoas que estavam “desaparecidas”, lista que foi entregue ao general Golbery, que prometeu investigar, além desses supostos desaparecidos justamente no governo que pretendia promover a abertura, ações que contradiziam esses discursos foram aparecendo, como exemplo, a prisão e tortura de Fred Morris, um ex-missionário metodista americano, manchando a imagem do governo Geisel no exterior, outra atitude que colocava a prova o plano de abertura do governo, foi a cassação do mandato de Francisco Pinto, deputado pelo MDB baiano, que discursou sobre o governo chileno

acusando Pinochet de fascista, isso deixou a linha-dura extremamente revoltada privando o deputado de seus direitos políticos e o episódio que revoltou a oposição e o presidente Geisel, a morte de uma importante figura civil, Vladimir Herzog, no DOPS de São Paulo, resultando em um ato ecumênico no centro de São Paulo organizado pelo Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, importante figura de oposição ao governo, e a morte do operário Manoel Fiel Filho integrante do sindicato dos metalúrgicos.

Estas ações mostram como o governo tinha problemas internos com os representantes da linha-dura que não apoiavam a abertura política promovida pelo castelista Geisel, mas é importante lembrar que a oposição neste período, já demonstrava coragem de se manifestar contra o governo deixando de lado o "terror psicológico" que antes era dado pelos discursos anticomunistas proferidos pelos militares, agora é o próprio governo que impõe esse terror para a sociedade. No final de seu governo, Geisel deu alguns passos mais largos para efetuar a descompressão política, como exemplo a abolição do AI-5, restabelecendo assim o direito do hábeas corpus, extinguiu a censura prévia aos meios de comunicação (rádio e tv), mas outras ações propostas pelo governo se equiparavam com o poder arbitrário do AI-5, como os artigos 155-158 que: Davam novos e vastos poderes ao Executivo para decretar "medidas de emergência", medidas que podiam ser renovadas por pelo menos 120 dias sem aprovação legislativa. Com esses novos poderes o governo podia fazer o que quisesse, desde a suspensão das garantias legais, nomeação de governadores, à censura.

O governo Geisel ficou marcado pelos discursos de abertura política, que deu força e coragem para a oposição voltar a se manifestar com mais intensidade, O presidente Geisel consegue fazer seu substituto para continuar os planos de redemocratização do país, Geisel passa o governo para Figueiredo, representante da linha dura, por pura estratégia política, pois era justamente Figueiredo, o chefe do Serviço Nacional de Informação (SNI) e tinha todas as informações possíveis para promover uma abertura política segura. Figueiredo assume sob uma 12 má situação econômica e muitos protestos, a população reivindicava anistia aos políticos cassados, Figueiredo atendeu ao pedido permitindo a volta de muitos que foram exilados, mas também anistiou os torturadores excluindo eles de qualquer responsábilidade sobre desaparecidos políticos ou infrações contra os direitos humanos. O final dos anos setenta se mostra totalmente diferente de alguns anos atrás.

No meio social, a população já se sente mais a vontade de sair as ruas e protestar contra as imposições e arbitrariedades da política que vigora desde 1964, os operários com a figura de Lula na presidência do sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo vem mobilizando os trabalhadores, ainda no governo Geisel, com as greves brancas onde 2500 metalúrgicos da fábrica Saab-Scania bateram o cartão e cruzaram os braços, fator estratégico pois dentro das fábricas a polícia não poderia atacá-los e prendê-los como acontecia rotineiramente com os atos considerados subversivos, mas tarde a greve foi tomando maior proporção e 500,000 empregados cruzaram os braços, foi um importante passo dos trabalhadores pois

conseguiram negociar diretamente com os empregadores a situação salarial. Em 1979 já no governo Figueiredo os sindicalistas voltam a ativa, reivindicando novamente reajuste salarial de 78%, e após a rejeição dos empregadores foi convocada uma greve de 160,000 trabalhadores, a situação agora era mais complicada do que na greve branca de 1978, pois os empregadores não queriam negociar acreditando que o governo os apoiariam.

Diante da inflexibilidade dos empregadores, os operários se reuniram no campo de futebol de Vila Euclides protestando contra os empregadores e também contra o governo. "Após duas semanas a polícia de São Paulo reprimiu violentamente os grevistas prendendo pelo menos 200 deles, no que ficou sendo considerado como um teste para o movimento independente" (SKIDMORE, 1988, p. 415), que não cessou, mesmo com a perda de seus líderes, os operários estavam bem organizados com a ajuda de parentes e amigos que forneciam alimentação e o clero fornecendo local e apoio moral para os grevistas. E mais uma vez os operários conseguiram negociar diretamente com os empregadores ganhando um reajuste salárial de 63%, este episódio revela a força que os sindicatos estavam ganhando e a figura de Lula se firmando um nome forte na política do país. Mais um passo estratégico político importante é dado pelo governo, para a redemocratização do país, vendo uma desvantagem no sistema bipartidário, o governo resolveu dissolver este sistema, pois a ARENA, partido do governo, não tinha uma imagem muito boa diante das novas atitudes políticas de redemocratização, e o MDB se mostrava um partido forte com o passar do tempo, pois toda a oposição estava centrada nele, e com a dissolução do sistema bipartidário, promoveu A criação de múltiplos partidos com elementos da oposição, mas preservando as forças do governo em um único partido (presumivelmente com novo nome).

O governo manteria assim o seu controle seja pela divisão dos votos da oposição ou pela formação de uma coalizão com os elementos mais conservadores do partido adversário. Acima de tudo o governo tinha que romper a unidade oposicionista. A partir desta ação do governo muitos partidos foram criados enquanto o governo se uniu dentro do Partido Democrático Social (PDS), a oposição se fragmentou, reaparecendo assim o PTB com a figura de Ivete Vargas, a criação do Partido Democrático Trabalhista (PDT) com a figura de Leonel Brizola, o Partido Popular (PP) de Magalhães Pinto e Tancredo Neves e o Partido dos Trabalhadores (PT) com a figura de Lula. Cabe perguntar qual seria a força que a oposição teria para realmente atender as necessidades da população diante da fragmentação partidária e do processo político social que o país estava vivendo?

Em 1980 os operários voltam a reivindicar ajuste salarial e também garantia de emprego por 12 meses, para impedir a rotatividade de mão de obra, pois o Brasil tinha um grande "exército de reserva", e esse beneficiava os empregadores a mudar constantemente os empregados diminuindo o tempo de serviço mantendo os salários relativamente baixos, os empregadores não atenderam o pedido de garantia de emprego então os operários entraram em greve no dia 1º de abril de 1980, desta vez o Ministério do Trabalho afim de controlar os operários, enviou as reinvidicações para

o Tribunal do Trabalho que não declarou a greve ilegal, mas ficou do lado dos empregadores negando a garantia de 12 meses no emprego, Os grevistas, lotando novamente o estádio de futebol de Vila Euclides, discutiram a decisão do Tribunal demonstrando em altos brados a sua raiva. Ainda com forte apoio público, especialmente da Igreja, os trabalhadores desafiaram a justiça e os empregadores e votaram pela continuação da greve. (SKIDMORE, 1988, p. 435) Mais uma vez o governo usou da repressão para acabar com a greve, muitos trabalhadores foram presos, o governo proibiu os empregadores de negociar diretamente com os operários e o Ministério do Trabalho destituiu os líderes sindicais. E após 41 dias de greve os operários cessaram, por falta de fundos e a ameaça dos patrões de fazerem novas contratações.

Diante das questões de abertura e redemocratização política a economia se tornou um aspecto preocupante, mexendo nas estruturas políticas e sociais do período, as medidas tomadas desde o "milagre" promovido por Delfim Neto no governo Médici, mostrava seus problemas, pois a longo prazo, os saques de reservas cambiais e os empréstimos tomados nos bancos internacionais, mostravam a vulnerabilidade econômica brasileira que estava encarando altas taxas de inflação impactando diretamente na sociedade nacional. O governo ainda ia presenciar um grande movimento social, com participação de grandes massas. As eleições diretas para governador demonstrou um grande ato de civismo da população, no qual mais de 45 milhões de pessoas compareceram as urnas para votar, e o partido do governo perdeu o controle de importantes postos políticos para a oposição, mas uma arma ainda favorecia o governo, a eleição presidencial continuava sendo indireta, mas logo seria combatida com início da campanha das Diretas Já; comícios em várias regiões do Brasil arrastavam multidões; com total cobertura jornalística e apresentações de celebridades como Fafá de Belém, Chico Buarque, Elba Ramalho, contribuindo para a participação do grande público evidenciando O ressurgimento do espírito cívico com uma dimensão sem precendentes, acrescendo que nenhum candidato estava pedindo voto para si mesmo. Ao contrário, o objetivo era restaurar o direito de voto.

Era uma dramática mensagem da sociedade civil que firmemente reconsquistava a sua voz. (SKIDMORE, 1988, p. 472) Mesmo com toda movimentação política feita pela campanha das Diretas Já, o voto para presidente continuou sendo indireto, e em uma reviravolta política, o Brasil conheceu seu primeiro presidente civil, desde o início da ditadura militar, seu nome é Tancredo Neves. A posse de Tancredo não aconteceu, isso deixou a população extremamente descontente e preocupada com o processo de redemocratização; tinha uma extensa agenda política, e escondia seus problemas de saúde, exausto, foi internado antes de tomar posse, com problemas intestinais. Tancredo passou por cirurgias cheias de dúvidas sobre sua enfermidade. Internado no Hospital de base de Brasília sob más condições com grave condição de infecção hospitalar, acabou falecendo, e quem toma posse é seu vice José Sarney. José Sarney assumiu, logo a dúvida toma conta da população, pois Sarney apoiou os militares em 1964 e até a algum tempo atrás estava no (PDS) partido do governo. Assumindo a presidência em 1985, Sarney respeitou ás liberdades públicas, e em

maio do mesmo ano, "a legislação restabeleceu as eleições diretas para a presidência da República e aprovou o direito de voto aos analfabetos, assim como a legalização de todos os partidos políticos. Tornaram-se legais o PCB e o PC do B."

A democracia realmente se instalou no Brasil com a nova constituição que começou a ser pensada em 1986 e foi promulgada em 5 de outubro de 1988. O Brasil ainda vivia graves problemas economicos, desordem política partidária fundida com inflação e desemprego, o jovem com seu histórico contestador se vê agora perdido sem um plano certo para o futuro, pois: Nem a atitude, nem o vocabulário engendrado pelos anos 1960 parece adequar-se às realidades que se anunciam e que a juventude deverá enfrentar ao longo da próxima década. As palavras chave do relatório da Unesco de 1968 eram: confronto, contestação; marginalização; contracultura; contrapoder; cultura dos jovens... Os jovens eram vistos então como um grupo histórico distinto e identificável... Essa geração se manteve separada dos mais velhos por um enorme fosso... As palavras chave dos jovens ao longo da próxima década serão: penúria; desemprego; sobrequalificação; inadequação entre o emprego e a formação recebida; ansiedade; atitude defensiva; pragmatismo; e poderíamos inclusive acrescentar a essa lista subsistência e sobrevivência... Se os anos de 1960 mobilizaram certas categorias de jovens em certas partes do mundo em torno de uma crise de cultura, de ideias e de instituições, os anos de 1980 imporão á nova geração uma crise material e estrutural de incerteza econômica crônica, e mesmo de privação.

A Juventude nos anos de 1980, Unesco, (2007) No ano de 1977 a juventude que presenciava o momento nacional de estagnação política e econômica, estava descontente politicamente e sem expectativas de futuro, e mais uma vez, reiventou-se e criou um novo estilo musical, o estilo punk se afirma no Brasil como estilo musical forte, sendo o primeiro movimento juvenil oriundo das classes populares. Com um som sujo e letras extremamente politizadas, que denunciavam a alienação e o conservadorismo social e musical. "Nós estamos aqui para revolucionar a música popular brasileira; para pintar de negro a asa branca, atrasar o trem das onze, pisar sobre as flores de Geraldo Vandré e fazer da Amélia uma mulher qualquer.

Esse estilo chamou a atenção tanto dos críticos musicais quanto da polícia, considerado por muitos uma subcultura, os punks provavam dia a dia o sabor amargo de uma sociedade injusta e miserável e usam a música como forma de resistência contra a politicagem e contra a alienação da sociedade. Somente no início dos anos 80 foi que o punk alcançou uma notoriedade na indústria cultural, após alguns anos figurando no cenário musical alternativo, este conseguiu alcançar proporções internacionais através de intercambios dos "fanzines". O punk conseguiu se manter pelas articulações e produções culturais que acabaram por produzir; com a expectativa punk do "faça você mesmo" fazia com que o movimento corresse atrás de lugares para as bandas tocarem, apresentavam os cineclubes e até produziam as próprias demos. O movimento atingiu seu ápice em 1982, quando ocorreu a primeira gravação de uma coletânea, com diversos grupos do movimento punk, intitulada de Grito Suburbano, que saiu de forma independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desse artigo entendemos que da possibilidade em se trabalhar a relação de história e música, nos permitiu refletir sobre um contexto histórico de uma sociedade, nesse caso a brasileira. O período escolhido foi a década de 1980, que presenciava uma transformação na política nacional, para isso tivemos que buscar suas raízes fincadas no modelo de governo anterior a esse período, que tingiu de negro a história da nossa pátria por todos os erros possíveis e inimagináveis que acabaram cometendo, tanto nas inconsequências das medidas políticas e econômicas e as atrocidades em relação às questões sociais e culturais, que permearam a história do nosso país. Analisar o período dos anos 80 nos instigou porque foi no momento que a sociedade brasileira começou a sentir os desdobramentos políticos/sociais e após duas décadas de privações exercidas pelo regime militar, com a medida da abertura – lenta gradual e segura – e com a redemocratização na política via-se as probabilidades de grandes mudanças e a esperança do povo brasileiro. No momento de abertura e da redemocratização na política nacional ocorreram poucas, mas importantes mudanças como: a revogação do AI-5, voto direto 30 (governador, prefeito) entre outros, todavia no âmbito social vivia-se um momento extremamente delicado o desemprego era crescente; a inflação crescia a cada dia; setores como educação, saúde, transporte e habitação não sofriam os investimentos necessários e ainda presenciavam as denuncias de corrupção no cenário político que ficaram cada vez mais escancarados desde a abertura política. Com todo esse contexto vivenciado, no início dos anos 80 os jovens retomaram o protagonismo na linha de frente de oposição e crítica pelos rumos tomados pela política.

Assim como nos anos 60 em que os jovens reunidos na arte engajada tomaram uma posição diante da crise política que se instalou no país, nos anos 80 uma parcela de jovens das classes trabalhadoras vai protestar, com a retomada da abertura política, através da música contra as medidas governamentais quanto a crítica a própria sociedade. Os punks surgiram contestando esse tipo de política e esse modelo de consumo, embora, precisou se valer do modelo de indústria fonográfica que criticavam para poderem gravar suas músicas e pudessem chegar a todos os lugares do país.

Portanto, diante das ideias anarquistas e nacionalistas que permeavam o movimento, o que seria do punk sem a política e a política sem a oposição (oposição da juventude), relembrando as manifestações juvenis. Diante da observação desse contexto destacamos como figura central para nossa análise e reflexão a banda Mercenárias, que através das análises das letras e da entrevista nos fez perceber como o jovem refletia sobre suas condições sociais, nos possibilitou identificarmos os desdobramentos e as nuances de toda uma década. A escolha das Mercenárias para nós foi preciso e, totalmente, relevante porquê apenas uma dissonância sonora com uma arte expressiva poderia fazer com que pudéssemos discorrer sobre todos, ou no mínimo, dos principais fatos que permeia uma sociedade.

No repertório da banda conseguí-

mos analisar que aquelas jovens sabiam exatamente sobre o contexto histórico vivido, sendo possível verificarmos as críticas referente a política, rejeição as Instituições Religiosas, questionamentos sobre o conservadorismo social e musical. Diante dessa conjuntura entendemos que o pivô, que figurou durante o período de Ditadura Militar e da redemocratização política, foi o setor da indústria cultural, que atuou em todo aquele momento como a grande formadora de opinião, propagou juntamente com os setores 31 das telecomunicações um modelo de consumo, e que esse poderia ser medido como a alienação da sociedade. Vimos que através das novas tecnologias o consumismo abrandou e os setores das telecomunicações e a indústria fonográfica se valeram dessas inovações para ditarem o que seria consumido, transformando assim a população brasileira numa sociedade de consumo.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Maria Betânia, et al. Um debate crítico a partir do feminismo: reestruturação produtiva, reprodução e gênero. São Paulo: CUT, 2002. BIVAR, Antônio. O que é punk?. São Paulo.2º ed. Brasiliense, 1998.

BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau. Mulher e política: Gênero e feminismo no partido dos trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

BRANDÃO, Antonio Carlos, DUARTE, Milton Fernandes. Movimentos Culturais de Juventude. São Paulo: Moderna, 1990. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Fisco e Contribuinte, 1988.

CARMO, Paulo Sérgio. Culturas da Rebeldia: a juventude em questão. São Paulo: Senac, 2001.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é Cidadania. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2008. LOPES, Andrea Maria Vizzotto Alcântara. A música independente e a Vanguarda Paulista.Anais III Fórum de Pesquisa Científica em Arte.2005. Disponível em: Acesso em: 07. abr. 2010.

MARCELLI, Daniel. Adolescência e Psicopatologia. Porto Alegre: Artmed, 2007. 33 NAPOLITANO, MARCOS. Cultura brasileira: Utopia e Massificação (1950-1980). São Paulo: Contexto, 2001.

NAPOLITANO, MARCOS. História e Música- história cultural da música popular. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O UNIVERSO SUBURBANO E MUSICAL DOS GRUPOS PUNK. O Estado de São

Paulo, São Paulo, 03 out. 1982. ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ORTIZ, Renato. A Moderna Tradição Brasileira: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 2001. PAULA, Lucília Augusta Lino de. Protagonismo Juvenil e Movimento Estudantil: Uma Estratégia de Distinção?. GT: Sociologia da Educação.n.14. (2003a).

ROSA, Paulo Tadeu Rodrigues. Atos praticados pelas forças policiais civis e militares. Revista Jus Vigilantibus. Dez.2002.

SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1994.

SKIDMORE, Thomas. Uma História do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

A NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA

UM POTENCIAL INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM

KLEBER DA COSTA

RESUMO

Neste estudo objetivou-se, pesquisar a relação entre neurociência e a educação e como as contribuições da neurociência trazem as práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem. O artigo aborda a necessidade da inclusão do saber da neurociência nas escolas. Abordou-se neste compreender como acontece a aprendizagem ressaltando a importância do papel da memória, da emoção e dos estímulos ambientais no processo complexo do apreender. A metodologia empregada foi pesquisa bibliográfica, embasando nos autores como Bartoszeck, (2009, 2013), Oliveira (2014), Guerra e Cosenza (2011), Carvalho (2011), Relvas (2017), entre outros. Como resultado da pesquisa constatou-se que a neurociência pode contribuir muito com a educação, norteando professores para uma aprendizagem consolidada.

PALAVRAS- CHAVE: Neurociência; Escola; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola sofreu significativa mudança como também reflexos da sociedade em que está inserida devido à fatores políticos, econômicos e sociais. No passado a educação tinha como referencial um ensino tradicional, baseando-se na repetição para a memorização, onde o professor era o único detentor do saber e o aluno apenas um sujeito simplesmente passivo. Com o passar do tempo, outras correntes pedagógicas surgiram com a perspectiva de uma educação mais reflexiva, redirecionando o olhar para o aluno, que agora apresenta-se como um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Atualmente prioriza-se uma educação que seja de qualidade em múltiplos aspectos (DOURADO 2007, NARDI; SCHENEIDER, 2012; GADOTTI 2013), que educadores possam contribuir com a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Fonseca (1998, p.315) relata que "o professor tem o dever de preparar os estudantes para pensar". Partindo dessa afirmação, surge um questionamento: Se o cérebro e a aprendizagem são considerados como indissociáveis, então como um profissional que forma sujeitos capazes de pensar criticamente, sobre as mais variadas problemáticas, pode não conhecer a estrutura cerebral?

Conhecer o funcionamento do cérebro é extremamente importante no processo educativo, pois, "o estudo do cérebro traz de fato várias colaborações importantes para compreender melhor os processos envolvidos, tanto em quem ensina como em quem aprende" (LIMA, 2007.p.6).

Relvas (2017, p.1) afirma que "conhecimentos básicos da neurociência são essenciais para o trabalho do professor, já que seu objetivo é proporcionar aprendizagem a seus estudantes e, de preferência, da forma mais otimizada possível".

Propõe-se neste artigo investigar as contribuições da neurociência no processo do aprender, abordando a relação entre neurociência e a educação. Para alcançar os objetivos propostos foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica.

Entre os autores que fundamentam a pesquisa, destacam-se: Bartoszeck (2009, 2013), Guerra e Cosenza (2011), Carvalho (2011), Oliveira (2014), Relvas (2017), entre outros.

A INTERDISCIPLINARIDADE DA NEUROCIÊNCIA

A neurociência surgiu no final do século XIX com os cientistas Santiago Ramon Y Cajal, os quais descobriram a existência dos neurônios e desenvolveram a teoria neuronal (OLIVEIRA, 2014, p.15); trata-se de uma ciência que estuda o sistema nervoso central e busca compreender como acontece seu funcionamento, estrutura, como desenvolve-se e as alterações que possam ocorrer ao longo da vida.

O sistema nervoso é composto por três elementos, a saber: o cérebro, a coluna vertebral e os nervos periféricos. Conforme Bartoszeck (2007) a neurociência é uma ciência que possui como base a psicologia, neurologia e biologia. Pesquisas recentes têm buscado afirmar a ligação entre neurociência e a educação. Esta ciência multidisciplinar permite um aprendizado profundo sobre o funcionamento cerebral, elucidando o momento da aprendizagem, norteando professores em suas práticas pedagógicas e apontando caminhos para uma aprendizagem mais prazerosa.

A neurociência pode ser considerada uma ciência multidisciplinar devido ao fato de contribuir e utilizar ferramentas de outras áreas do conhecimento, tais como biomedicina, bioquímica, farmacologia fisiologia, entre. Por isso, torna-se uma ciência de complexidade, e para melhor compreensão, seus campos de estudos foram fragmentados. Segundo Marques (2016) são eles:

- Neuropsicologia - que se destina ao estudo da interação entre as ações do nervo e as funções ligadas a área psíquica,
- Neurociência comportamental – que investiga a ligação entre o contato do organismo e seus fatores internos como as emoções e pensamentos ao comportamento visível, como a forma de se falar e os gestos está ligada à psicologia comportamental,
- Neuroanatomia – que estuda toda estrutura do sistema nervoso, fragmentando o cérebro, a coluna vertebral e os nervos periféricos externos, analisa cada item para e entender a respectiva função de cada parte e nomeá-la,
- Neurofisiologia – que estuda as funções ligadas as diversas áreas do sistema nervoso,
- Neurociência cognitiva – que estuda a capacidade cognitiva do indivíduo como o raciocínio, abarcando também a memória e o aprendizado. O foco dessa pesquisa será investigar as contribuições da neurociência o processo ensino apren-

dizagem, aprofundando o conceito da neurociência cognitiva.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA: UMA RAMIFICAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA

Neste artigo será destacado a neurociência cognitiva pela qual é um dos ramos da neurociência, que visa compreender como são processadas as funções cognitivas no sistema nervoso.

De acordo com Bastos e Alves (2013, p.2):

A neurociência cognitiva é uma subdivisão da neurociência, a qual aborda os processos cognitivos complexos como as funções mentais superiores que envolvem pensamento e suas complexas relações com as estruturas de linguagem, aprendizagem e as influências do mundo exterior (...).

Carvalho (2001, p. 03) salienta que essa ciência traz contribuições para a educação e declara que "é possível preconizar que achados resultantes de estudos nessa área colaboram para aprimorar o entendimento de como se dá a aprendizagem".

Salla (2012, p.9) em uma reportagem da REVISTA NOVA ESCOLA, aborda contribuições da neurociência na aprendizagem escolar e afirma que:

"aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacioná-las, ressignificá-las e refletir sobre elas. É tarefa do professor, então, apresentar bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido sobre o que está vendo em sala".

A neurociência cognitiva é uma área pertinente à educação, pois está tem interesse direto em esclarecer como ocorre a aprendizagem e todos os elementos que estão envolvidos nela. O cérebro é responsável por comandar todos os movimentos do corpo humano, do mais simples ao mais complexo, "como colocar fio no buraco da agulha, até chutar a bola na partida de futebol". Isso é possível graças aos circuitos neuronais presentes no cérebro e na medula espinhal, que também são responsáveis pelas emoções como medo, raiva entre outros (BARTOSZECK, 2007, p.1).

O cérebro é composto por neurônios e células glias, os neurônios são responsáveis são pela motricidade, consciência e sensibilidade e as glias dão subsídios aos neurônios e os mantem vivos. Os neurônios são células nervosas sendo que sua função é conduzir os impulsos nervosos. O neurônio é divido em partes: dendritos, corpo celular, bainha de mielina e axônio.

A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA, APRENDIZADO E MOTIVAÇÃO

O cérebro recebe constantemente estímulos externos através do sistema sensorial. Este sistema é formado pelo tato, olfato, visão, audição e paladar. O cérebro capta essas informações a todo o momento, são processadas, selecionadas e estabelece quais informações serão armazenadas ou deletadas da memória. A memória é um elemento de extrema importância no processo de aprendizagem. A memória e aprendizagem estão entrelaçadas, e como aponta Izquierdo, (1989, p.89) "não há memória sem aprendizado, nem aprendizado sem experiência". O referido autor discorre

ainda que:

"A memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente"

A memória e o aprendizado têm um papel fundamental na vida do educando como um todo, sendo esses elementos partes integrantes do sistema nervoso. Tais componentes afetam diretamente as atividades nervosas, uma vez que aprendemos a fazer desde movimentos simples ao mais complexo como caminhar, pensar, amar, imaginar, e precisamos do lembrar para executá-las (IZQUIERDO, 1989, p. 89).

Sem a função da memória teríamos que aprender e reaprender todos os dias as atividades do dia-a-dia. Raramente uma memória bem sólida será descartada, em contrapartida, uma memória sem consolidação será esquecida com facilidade (IZQUIERDO; PEREIRA, 1989 apud IZQUIERDO, 1989, p. 99).

Para a neurociência a memória é entendida como parte crucial de uma aprendizagem sólida, sendo totalmente contrárias às antigas práticas de ensino que se debruçavam sobre uma memorização mecânica, vazia e sem sentido, para que isto ocorra é necessário que o docente proponha um ambiente de aprendizagem favorável aos alunos com o intuito de "desenvolver a inteligência, e não a simples memorização". Quanto mais memórias se consolidam, mais aprendizagens acontecem, mas esse processo memória-aprendizagem vai depender do contexto em que o aluno está inserido. Um ambiente estimulador favorece as conexões neurais, facilitando a apreensão do conteúdo que está sendo ministrado.

Sendo assim, a aprendizagem não está relacionada somente à memória, mas também a motivação. De acordo com LIMA (2009), pesquisas feitas com ratos em laboratórios comprovaram que os animais criados em ambientes arejados e com estímulos, tais como: bolas, rampas, escadas e liberdade para movimentos intensos, demonstraram aumento de conexões neurais, em detrimento dos outros ratos criados em ambientes isentos de estímulos, os quais não apresentaram nenhuma mudança na estrutura cerebral. Quanto maior for a motivação e estímulos mais conexões irão se formar. Lima (2009) ainda ressalta:

"...ambientes de aprendizagem precisam ser devidamente planejados para possibilitar estímulos estéticos capazes de minimizar as ameaças e estimular a sensibilidade e o aconchego, permitindo organizar novos desafios e conquistas do conhecimento aos alunos (LIMA, 2009, p.160)."

A partir dessas constatações científicas, entende-se que o ambiente influencia de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem. Um ambiente que proporcione bons estímulos melhora a autoestima e desenvolve a capacidade de raciocínio, além de fortalecer as ligações neurais e a estrutura mnemônica de longo prazo, tornando- se relevante na prática pedagógica. Portanto a formação docente é um aspecto imprescindível.

A neurociência tem contribuído significativamente no campo educacional. Partindo desse pressuposto, é possível

afirmar que neurociência e educação são vias de mão dupla e se entrelaçam, uma vez que:

"A neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como a ciência do ensino-aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro também seria afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente ao cérebro (GONÇALVES, 2014, p.14)."

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA EM PRÁTICAS ESCOLARES

Uma das maiores inquietações do professor contemporâneo é de como garantir ao discente um processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva. Nesse sentido, a neurociência traz consideráveis contribuições, uma vez que o indivíduo é observado pelo viés da singularidade, como um ser único e capaz, colaborando no entendimento da estrutura do cérebro. Relvas (2017, p.1) ressalta que:

"A função do professor é potencializar os cérebros na sala de aula. Aliás, no olhar neurocientífico, os atrasados não existem, não existem pessoas que não aprendem. O que existe são cérebros com ritmos neuronais, desejos e experiências diferentes e que recebem os mesmos estímulos/informações/conteúdos ao mesmo tempo e coletivamente na sala de aula."

Segundo a neurociência, a aprendizagem ocorre através da exposição aos estímulos provenientes dos ambientes e captados pelos nossos sentidos. Quanto mais experiências sensoriais forem ofertadas, maiores serão as conexões sinápticas e em consequência dessa ação, maior será também a aprendizagem. Segundo Pena, Paranhos e Paranhos (2017, p.08):

"...são essas experiências que determinarão a qualidade da aprendizagem, pois se os professores aproveitarem ao máximo as experiências vividas por seus alunos para assim introduzirem uma nova informação, essa nova informação parecerá familiar e o cérebro processá-la-á com maior facilidade."

Há comprovações a nível científico que o cérebro se desenvolve e se modifica durante toda a vida por meio da plasticidade (CARVALHO, 2011). Porém, é na infância que esse cérebro é mais plástico e está em pleno desenvolvimento. Assim, o professor da educação infantil deve propor estímulos através de atividades lúdicas e enriquecedoras. Estudos como os apresentados pela reportagem de Salla (2012) relaciona a neurociência às teorias de Ausubel, Piaget, Vygotsky e Wallon, pela qual apontam a emoção, motivação, atenção, plasticidade cerebral e a memória como principais fatores que influenciam na aprendizagem e os canais para que isso ocorra de forma mais efetiva são os sentidos.

Quando dois ou mais sistemas sensoriais são trabalhados simultaneamente, o cérebro trata as informações de forma mais significativa. As conexões sinápticas se utilizam de referências diversificadas para sua consolidação. Ao propor que as crianças da educação infantil realizem um percurso psicomotor, por exemplo, e que esse seja feito ao som de uma música, os sentidos visão e audição estarão em conjunto na exploração da motricidade, além da atenção, equilíbrio e o entusiasmo criado pela brincadeira.

Assim, as ligações das sinapses ficarão mais intensas, configurando-se nas redes neurais responsáveis pela aprendizagem. A neurociência entende que há uma biologia, anatomia e uma fisiologia no cérebro que aprende, sendo esses sujeitos únicos. Então é preciso que o professor conheça a cada aluno e compreenda que cada um tem sua forma singular de aprender. Nessa direção é importante que o professor respeite o tempo desse sujeito aprendente (CARDOSO, 2019).

Todos os assuntos abordados precisam fazer sentido para a criança, para que ela possa correlacioná-los com as informações já presentes no cérebro, provenientes das experiências sensoriais que trazem consigo, antes mesmo de adentarem para a escola. No processo de aquisição de leitura e escrita é essencial que o professor, entenda que apressar o uso da letra cursiva, fazendo com que a criança a transcreva precocemente, traz prejuízos para as redes neurais, tornando-se grande impasse nesse processo, e que essa não é a melhor estratégia de alfabetização.

Para a neurociência a melhor maneira de fazê-lo é através da letra caixa alta, pois a criança provavelmente já teve contato com esse tipo de letra e irá relacioná-la ao seu conhecimento prévio (MACEDO, 2016), podendo identificá-las nos mais diversificados ambientes, provocando assim alterações nas conexões sinápticas de forma positiva e com resultados satisfatórios. O ambiente favorecedor de aprendizagem e rico em estímulos é essencial em todos os níveis de ensino, uma vez que o cérebro responde ao ambiente. Para alunos de primeiro e segundo segmento é interessante que o professor utilize como recursos jogos que estimulem o raciocínio lógico, que envolvam a concentração, a atenção, a motivação.

O xadrez, o jogo de damas, o dominó, são exemplos de possibilidades didáticas, assim como enigmas, trilhas, jogos verbais. O contato com a arte é essencial, pois essas atividades provocam mudanças na estrutura cerebral diante de uma apreciação e releitura de obras clássicas e contemporâneas. Vivências fílmicas, musicais e teatrais são elementos importantes na linguagem e na ampliação de estímulos neurais. Para o ensino da matemática é interessante o uso de ferramentas tecnológicas como jogos virtuais e aplicativos como Mestre de Matemática, Minecraft, Tangran, Math Fight4, entre outros.

Assim como propostas lúdicas, em um processo dinâmico que utilizem corpo e mente de forma integral, como jogos de estimativas, como por exemplo, perguntar para as crianças quantos copos de 100 ml são necessários para encher uma garrafa de 1 litro, deixando que as crianças raciocinem, vivenciem e experimentem, formulando hipóteses, até que cheguem a conclusão, sendo o professor apenas o mediador nesse processo, possibilita experiências interativas que ampliam o processo cognitivo de raciocínio. Jogos como quebra-cabeças gigantes, cruzadinhas e caça palavras para estimular uma melhor ortografia de forma divertida, também se constituem em estratégias pertinentes nesse contexto de ensino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também necessita de práticas educacionais que aproximem o aluno da sua realidade, assim para o ensino de matemática nessa modalidade a memória e as experiências sensoriais vividas e

inéditas podem guiar projetos e atividades.

O sentimento de emoção pode conduzir a inúmeras readaptações sinápticas. De acordo com os estudiosos da neurociência, o disparo das células cerebrais acontece mais facilmente quando atividades significativas estão envolvidas no processo do aprender, fortalecendo assim as sinapses e estabelecendo as redes neurais com mais velocidade, consolidando a aprendizagem, para a formação de memória de longa duração.

Portanto, é muito importante que o professor proporcione atividades desafiadoras aos alunos, pois ao alcançarem os objetivos propostos, há a liberação de serotonina. deixando uma sensação de prazer e bem estar, além disso, será ativada a região límbica responsável pela emoção, lembrando que esta faz parte de uma aprendizagem consolidada. A neurociência reforça a ideia de homogeneidade na sala de aula, sendo contrária às práticas tradicionais, centradas em avaliar e ensinar de uma única maneira, desta forma, padronizando o ensino. Em neurociência utilizar padrões de ensino não faz sentido, pois esta ciência considera cada indivíduo de forma singular, afirmando não existir dois cérebros iguais. Assim, todos têm a capacidade de aprender, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência no cérebro ou dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, a neurociência também traz contribuições na inclusão escolar, pois se existem várias de formas de ensinar, há também várias formas de aprender.

CONSIDERAÇÕES

Para tentar responder uma série de inquietações relacionadas aos mistérios que envolviam o cérebro, pesquisas em neurociência atreladas a educação cresceram significativamente nos últimos anos, sobretudo na década de 90, sendo considerada a “década do cérebro”, isto porque para a neurociência o cérebro é o palco da aprendizagem. A neurociência é uma ciência que estuda o sistema nervoso central, composto por cérebro, coluna vertebral e nervos periféricos, possuindo várias vertentes de estudo, incluindo a educação. Do ponto de vista neurocientífico, o cérebro é o órgão responsável por diversas tarefas, sendo uma delas a cognição e, portanto, a neurociência cognitiva tem como finalidade compreender como ocorre os processos de memória, emoção e aprendizado. Deste modo, é essencial que o professor contemporâneo conheça o cérebro e seu funcionamento para que possa ampliar suas práticas.

O cérebro é formado por neurônios, que desempenham um fundamental papel na aprendizagem. Os neurônios são responsáveis por transmitir as informações adquiridas através dos canais sensoriais e repassá-las através de impulsos nervosos para outras células. Quando os neurônios se conectam ocorre sinapse. Uma grande contribuição da neurociência para a educação foi a descoberta de que o cérebro é plástico e moldável, graças a essa plasticidade o ser humano pode aprender ao longo de toda a sua vida, uma vez que o cérebro se modifica, se reorganiza e se adapta ao ambiente. Conforme pesquisas realizadas é possível mencionar que a memória

é fundamental no processo de aprendizagem e para que esta ocorra de forma efetiva e satisfatória depende de fatores tais como: a motivação, estímulos externos, experiências sensoriais, entre outros. É comum que memória e aprendizagem sejam relacionadas de forma mais simples, pois muitas vezes a aprendizagem é reduzida a decorar mecanicamente respostas, datas, nomes, lugares, fórmulas, ou seja, memorização para repetição.

É importante destacar que não é isso que a neurociência preconiza, mas sim as memórias de longo prazo, estreitamente vinculadas à emoção, que não se perdem ao longo do tempo, memórias que são adquiridas, armazenadas e evocadas sempre que necessário. Confirmou-se a contribuição da motivação e dos estímulos externos para a aprendizagem. Por isso ações didáticas, estratégias sensoriais e dinâmicas de ensino, voltadas para os vários campos cerebrais, áreas corticais e conexões sinápticas favorecem positivamente à aprendizagem (CARDOSO, 2019).

Mediante a todas as abordagens que foram expostas na pesquisa, não se pode negar que a neurociência traz significativas contribuições no processo ensino aprendizagem, dando aporte aos professores, subsidiando suas práticas pedagógicas. Todavia, através da breve pesquisa realizada com as grades do curso de pedagogia, constatou-se a ausência dos conhecimentos neurocientificos na formação desses profissionais. Tal resultado é preocupante, pois o conhecimento acerca do Sistema Nervoso Central (SNC) e suas implicações na esfera escolar permitem que o professor compreenda que o cérebro tem uma biologia, uma anatomia e uma fisiologia próprias, e assim possa redirecionar o olhar para o aluno e entendê- lo como sujeito único, respeitando sua subjetividade.

Nesse sentido, tal conhecimento desenvolvido em espaços acadêmicos possibilita ao docente compreender que existem variadas formas de aprender e ensinar, exigindo metodologias diversificadas para cada ser. Além disso, conhecimentos das bases neurocientíficas instrumentalizam o docente, auxiliando para a formação de sujeitos autônomos e críticos, ao qual a educação incansavelmente preconiza. Portanto, faz-se necessário uma revisão nos currículos dos cursos de pedagogia, visando inserir a abordagem da neurociência no intuito de ampliar possibilidades e conhecimentos significativos na formação docente.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, A. B. Neurociência na educação. 2013. Disponível em: http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013/07/. Acesso: 05/08/2021

Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. 2007. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_estrategico/argumentos_ neurologicos_neurociencia_6_prim_anos_bartoszeck.pdf . Acesso em: 05/08/2021.

BASTOS, L. S.; ALVES, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. In. Revista Práxis v.5 n.10, p. 2, 2013.

BORGES, R. R. et al. Sincronização de disparos em redes neuronais com plasticidade sináptica. In: Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v.37, n.2, abril/junho 2015.

COSENZA, R.; GUERRA, L. Neurociência na educação. Como o cérebro aprende. Porto Alegre. Editora Artmed. 2011.

CARDOSO, M. A.; QUEIROZ, S. L. Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 24, p. 30-47, Jan/Jun 2019 ISSN 1982-4440 | 1238 34.

CARDOSO, M. A.; QUEIROZ, S. L. Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 24, p. 30-47, Jan/Jun 2019 ISSN 1982-4440 | 1238 44.

CARDOSO, M. A.; QUEIROZ, S. L. Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 24, p. 30-47, Jan/Jun 2019 ISSN 1982-4440 | 1238 46

CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.8, n.3, pp.537-550, nov.2010/fev.2011.

DE CERQUEIRA, E.; DE ANDRADE, J.; POPPI, R. J. Redes neurais e suas

implicações em calibração multivariada. In: Revista Química Nova, vol.24, n.6, 864- 873, 2001.

DE GONÇALVES, G. O. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. In: Revista Unisinos. p..14, v.18, n.18, 2014.

DE OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. In: Revista Unisinos. São Leopoldo, RS, v.18. n. 1, pp. 13-24, 2014.

DOURADO, L. F. (Coord.); DE OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da

educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,2007. Disponível em: http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao- DISCUSS%C3%83O--N%C2%BA-24.pdf Acesso em 07/08/2021.

FERNANDES, C. T. et al. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo escolares entre sete e 12 anos. In Revista Ciência e Educação. Bauru, v.21, n.2, p.395-416, 2015.

FONSECA, V. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto alegre. Artmed, 1998, p, 315.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NE EDUCAÇÃO BÁSICA 3, 2013,

Florianópolis, Anais Florianópolis, COEB/Rede Municipal de Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 24, p. 30-47, Jan/Jun 2019 47 ISSN 1982-4440 | 1238

Ascontribuiçõesdaneurociênciapara a educação e a formação de professores. Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa-2c7daa4389040f.pdf. Acesso: 09/08/2021.

IZQUIERDO, I. Memórias. In: Revista Estudos Avançados. São Paulo, vol.3, n.6, pp. 89-112, maio/agosto,1989.

LIMA, E. S. Cérebro humano e educação hoje. In: Revista Pedagógica, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, G. Redescoberta da mente na educação: A expansão do aprender e a conquista do conhecimento complexo. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.3, n106, p.151-174, jan. /abr. 2009.

MACEDO, A. C. C. Neurociência e a Construção da Escrita da Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Fernanda Bicchieri, RJ. Belford-Roxo, 2016.

MARQUES, J. R. O que é Neurociência? 2016. Disponível em: http://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/o-que-e-neurociencia/.Acesso em: 11/08/2021.

NARDI, E. L; SCHNEIDER, M. P. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores In: Revista Educação em Questão. Natal, v. 42, n. 28, p. 227-250, jan./abr. 2012.

RELVAS, M. Estudos da neurociência aplicada à aprendizagem escolar. Disponível em www.martarelvas.com.br. Acesso em: 11/07/2021.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E ARTE PÓS PANDEMIA

LAÍS FERNANDES KONYOSI MUGUIUDA

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma reflexão multidisciplinar sobre a problemática da luta por concretização do Direito Humano Fundamental: EDUCAÇÃO, traduzida para a realidade brasileira em tempos pós pandêmicos. A análise é construída a partir dos estudos da complexidade de Edgar Morin; e da obra literária infantojuvenil "A Parte que Falta" de Shel Silverstein. O método eleito é o analítico-dedutivo, por intermédio de pesquisa bibliográfica, doutrinária e normativa, tendo como marcos teóricos produções, científicas e literárias, que buscam definir a relação entre Educação de Qualidade e Cidadania a partir da interface com o Ensino, Tecnologia e Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos Humanos e Fundamentais; Ensino; Tecnologia.

1 - **INTRODUÇÃO**

O documento que reúne 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), com o fim de transformar o mundo, contempla a Educação de Qualidade como um dos necessários caminhos a serem observados para a dignidade global, reafirmando o acesso democrático à formação e à cultura como pautas humanas universais. No plano interno, reconhece-se que a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também não se esquecem desse importante direito de todos e o dever estatal, consolidando a participação no processo de ensino aprendizagem, especialmente o formal, como direito social petrificado em nossa Constituição Federal.

Acontece que a descarada distância entre o plano do dever-ser e a realidade de várias desigualdades, mencionando aqui particularmente a dos

brasileiros em tempos pandêmicos, ainda se apresenta como régua dos desafios atuais e futuros a serem enfrentados para a efetiva concretização do referido direito social fundamental EDUCAÇÃO. Um sistema de ensino deficitário pode ser considerado reflexo das próprias imperfeições sociais, com impactos lógicos nos campos da construção da cidadania e da consolidação do Estado Democrático.

Desta forma, o artigo tem como objetivo principal a inserção da tecnologia e da arte enquanto meios ou fins pedagógicos, questionando se seriam peças faltantes ou complementares no combate aos enganos provocados pelo pensamento dividido, normalmente no que diz respeito à busca pelo reconhecimento da importância da parte e do todo no processo evolutivo dos saberes e da realização das potencialidades humanas. As hipóteses desenvolvidas na pesquisa tentam abarcar o jogo das ambivalências da era pós-moderna, dando importância ao caminhar rumo à plenitude do ser pela educação, sem olvidar dos conflitos intrínsecos à integração da pessoa humana e máquina; bem como dos espaços artísticos de valorização do anti tecnicismo1, que provocam o sujeito em sua humanidade e o ajudam, inclusive, a superar os dilemas de seus vínculos virtuais.

O método escolhido foi o analítico-dedutivo, por meio de pesquisa bibliográfica, doutrinária e normativa, tendo como marcos teóricos relevantes obras científicas e literárias, com destaque para o Pensamento Complexo, de Edgar Morin, que buscam definir a relação basilar entre Educação de Qualidade e Cidadania a partir da interface com Ensino, Tecnologia e Arte.

Por fim, o estudo propõe, frente das novas urgências conciliatórias da revolução 5.0 que pugna por uma sociedade mais plural, justa e igualitária, a contribuição do ensino da complexidade pelo lúdico, uma reflexão sobre separação, união e implicação a partir do multifacetado best seller infantojuvenil “A Parte que Falta” de Shel Silverstein.

2- Educação e Tecnologia: para além dos futuros do passado

Em um panorama de praticamente ficção científica aos olhos das gerações anteriores, os Millennials seguem no encalço da Sociedade/Mercado 5.02 carreando as difundidas ambivalências da pós-modernidade. (MORIN, 2015). Recursos Humanos Estratégicos expressam sobre tecnologia versos sustentabilidade, “qualiprodutividade” e múltiplas habilidades.

O ensino, os vínculos trabalhistas, as especializações e a gestão do tempo buscam ressignificação. Exige-se uma nova estrutura de ensino que ampare as relações de teletrabalho3, profissionais e pessoais, e a carreira/estilo de vida. Tudo veloz, virtual, híbrido. E como essas alterações são refletidas na Escola de hoje e nas políticas públicas supostamente voltadas para a educação de um futuro próximo? (MORIN, 2018).

Embora muito se discuta, nos dias que correm, sobre alterações curriculares associadas às mudanças socias, metodologias ativas de ensino e inserção de novos instrumentos no ambiente escolar, tendência da gamificação, por exemplo, a realidade, em regra, é um ambiente escolar que não se diferencia do último século.

(BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Solidificando tal visão:

A educação contemporânea (ou moderna) está longe de ser uma educação que efetiva a formação, a socialização e a edificação dos valores em face da inclusão social e da cidadania. Hodiernamente, sabe-se existir um modelo educacional que prestigia unicamente a instrução (o saber) usada em benefícios dos poucos, fundamentalmente, de uma classe privilegiada. A educação moderna continua a se desenvolver com base em premissas retrógradas, próprias de um esquema repetitivo e fotográfico, apresentando, com isso, o conhecimento como um produto humano, cujas raízes enveredam o educando pelos caminhos do conhecer e do saber, mas não do saber fazer, nem do saber ser. (JIMÉNEZ SERRANO; MARTINEZ, 2017, p. 467).

E tudo isso por quê? Novamente encara-se a problemática da distância entre a teorização do ensino, procurando sistematizar as demandas e propor soluções inéditas e democráticas, e o que se insiste, a favor da manutenção do status quo (expressão em latim que significa: o estado das coisas), ou se permite fazer na prática diária, especialmente em comunidades mais vulneráveis ou singulares.

Assim sendo, sobremaneira complexa, a questão não se limita apenas aos custos dos direitos, desnudados desde o espaço físico das escolas até à remuneração dos profissionais, ou entraves hierárquicos, normativos e burocráticos. A tradição, os valores socioinstitucionais e a motivação dos protagonistas também são fatores essenciais para uma reviravolta do ensino, se permitido sem amarras político-ideológicas irrestritas. Isso se considera-da a impossibilidade fática de desconexão completa do fio condutor do conhecimento enquanto tradução e reconstrução no seio das interações sociais, quaisquer que sejam. (MORIN, 2018).

O objetivo do ensino formal obrigatório, e da popularização de acesso ao ambiente escolar, percorre justificativas múltiplas, sejam elas de natureza eminentemente subjetivas, ligadas ao combate à coisificação do aluno e à evolução da identidade-autonomia do Eu; sejam elas de viés mais utilitário, pautadas, na contemporaneidade, pela lógica do Capital (trata-se aqui do despertar para o empreendedorismo e melhoria da empregabilidade). “A visão sobre o papel atribuído à escola tem se modificado ao longo da história, sofrendo influências de natureza econômica, tecnológica e ideológica típicas da trajetória da própria sociedade.” (MARTINS; BAIÃO; SANTOS, 2020, p. 752).

Seguindo por esse caminho, percebe-se a Escola, como importante recorte do todo histórico-social, mas como uma parte completa (SILVERSTEIN, 2019, n.p.) capaz de se ajustar ou transformar a realidade que a interpela. Portanto, não se pode fechar em si mesma, imobilizando suas práticas, repetindo velhos modelos, mesmo que em alguns períodos tenham sido pertinentes. “Seria injusto com a educação não se aproveitar da evolução tecnológica que tanto beneficiou a indústria, o comércio, o entretenimento, para se produzir melhorias nos modos de se ensinar e aprender.” (COSTA JR., 2013, n.p.).

Assim, por outro lado, a Escola também precisa se ver retratada pelo constante insatisfeito, naquele que faz de seu trabalho a busca: “Faltava-lhe uma parte. E

ele não era feliz." (SILVERSTEIN, 2019, n.p.). E ao continuar o caminho, com suas dificuldades e méritos, o educador depara-se com diversas peças e possibilidades: dentre elas, as ferramentas tecnológicas. Ignorá-las ou subutilizá-las, sem foco no objetivo humano, é contribuir para o aumento da distância entre a educação real e a meta de desenvolvimento objetivada na Agenda 2030 da ONU:

A escola, principalmente a partir da 5ª série, fica fragmentada, compartimentada. As disciplinas estão soltas, falam de assuntos sem ligação direta com a vida do aluno. Muitos professores estão desmotivados. A infraestrutura está bastante comprometida, o acesso real da maior parte dos alunos à internet é muito insatisfatório. No ensino superior, metade dos alunos não termina seu curso, não se forma. Com uma escola assim e, ao mesmo tempo, com o rápido avanço rumo à sociedade do conhecimento, o distanciamento entre a escola necessária e a real vai ficando dramático. (MORAN, 2014, n.p.).

A Escola dividida por essência, portanto, difundi o problema educacional já identificado há anos como primordial e que continua atual, traduzindo-se na briga paradigmática do Pensar Complexo contra a simplificação: "o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas, disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras". (MORIN, 2015, p. 77). No entanto, engana-se o gestor que carrega a bandeira da mudança digital completamente dissociada dos métodos atuais, inserindo, por exemplo, equipamentos eletrônicos no processo de aprendizagem sem planejar como transformá-los em ferramentas de autonomia:

As metodologias ativas e as tecnologias digitais aplicadas na educação são tendências e instrumentos relativamente independentes. É perfeitamente possível utilizar um método ativo sem o uso de nenhuma tecnologia digital, bem como é factível aplicar a tecnologia digital meramente nos métodos tradicionais de transmissão de conteúdo. No entanto, acreditamos que há um evidente potencial sinérgico entre as duas abordagens. As tecnologias digitais podem ampliar as oportunidades para tornar o estudante o responsável ativo pelo seu processo de aprendizagem. As metodologias ativas, por sua vez, representam um modelo de ensino capaz de possibilitar ao educador diversificar o método e introduzir recursos tecnológicos na sala de aula. (MARTINS; BAIÃO; SANTOS, 2020, p. 758).

Por isso entende-se que um dos principais impedimentos à interação educação tecnológica, já resta praticamente vencido pela crescente naturalização do elo entre homens e máquinas, particularmente nas Gerações "Z e Alpha", nascidas a

partir do ano de 2010. Indaga-se agora a respeito de desafios como interface, usabilidade e ergonomia. (COSTA JR., 2013). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abraça, uma vez efetuada as necessárias mudanças, o ensino à distância, o que será falado em sequência durante a abordagem dos tempos pandêmicos, e a compreensão da tecnologia, porquanto meio e área do conhecimento, nos ensinos infantil, fundamental e médio.

2 - Educação e Arte: a utilidade de ensinar pelo lúdico

Desde o princípio, todo o ser humano busca encontrar nas demonstrações artísticas multifacetadas um lugar de vazão para vivências e emoções. “Enquanto rolava, cantava esta canção: oh, busco a parte que falta em mim, a parte que falta em mim. Ai-ai-iô, assim eu vou, em busca da parte que falta em mim.” (SILVERSTEIN, 2019, n.p). Assim, o conceito de educar pela arte, uma opção platônica resgatada na modernidade, espelha um processo natural e libertador do ser humano, compondo as noções complexas de enlace da singularização e da inclusão. Por este motivo, o ensino mais criativo e fluido, e, portanto, menos dividido e desinteressante, precisa contemplar o lúdico como norte pedagógico universal, como a educação infantil, por exemplo ou em disciplinas como a clássica educação artística. Até a própria imaginação do ludificar é híbrida, encaixando-se perfeitamente, “posso ser de alguém e ao mesmo tempo ser de mim mesma” (SILVERSTEIN, 2019, n.p.), como visto anteriormente sobre a exploração da tecnologia no processo educativo formal. Uma associação até mais agradável aos sentidos tecnicistas:

As tecnologias digitais podem criar possibilidades para a Educação, tais como permitir relativizar as distâncias físicas, ampliar os modos de comunicação e tornar lúdico e envolvente processos que afastam o interesse de estudantes. Portanto, as tecnologias digitais, associadas às mudanças sociais, podem tornar defasado o sistema educacional dito tradicional e exigir que se pense em formas de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem no mundo contemporâneo. (MARTINS; BAIÃO; SANTOS, 2020, p. 756, grifo nosso).

Normalmente concentrado no alcançar separado e solitário de metas escolares cada vez mais árduas, em um cenário de mercado cada vez mais competitivo, o estudante vai enfrentando os obstáculos sem enxergar as laterais, “Passava por pântanos e matagais, montanhas acima, montanhas abaixo” (SILVERSTEIN, 2019, n.p.), ignorando sensações e interações primordiais para a conexão entre os saberes. Larga-se a medicação holística do caminhar contemplativo: “Assim, podia parar pra conversar com uma minhoca, ou sentir o aroma de uma flor, e às vezes ultrapassava um besouro, e às vezes o besouro o ultrapassava, e este era o melhor momento de todos.” (SILVERSTEIN, 2019, n.p.). E a prática do olhar sensível para as artes na educação, no costumeiro tripé produção, apreciação e reflexão, pode desvendar verdades, sendo solução de libertação da valia do suposto inútil pragmático, impactando o humano finito em sua humanidade, nos moldes da filosofia heideggeriana (HEIDEGGER, 2007). A análise da obra de SILVERSTEIN (2019), que realiza o presente estudo, é pequena amostra do poder poético que ora se argumenta.

No contexto de reformas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2019) hoje igualmente ampara em seu artigo 26, § 2o que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica4.” E complementa no § 6º “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo5”. (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Este crescimento no plano do dever-ser, além de que, permite deduzir que o valor do texto literário para a pessoa humana está além do degrau do letramento, embora essa competência seja requisito indispensável para alterar o retrato da leitura no Brasil, e de exigências escolares e profissionais. Arriscando defender o direito à fruição da arte e da literatura como direito humano inalienável, CANDIDO (2011) debate com o pensar complexo e pondera sobre o progresso da humanidade, e suas contradições, em especial no que diz respeito à universalização dos chamados bens incompreensíveis6:

...as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvidas, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. (CANDIDO, 2011, p. 174).

Partindo de esforços individuais e sociais, é facilmente possível concluir que, "são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual." (CANDIDO, 2011, p. 176). E neste rol de exemplos, questiona-se o por quê do desinteresse e aproveitamento deficitário, no fazer diário, das artes e da literatura à luz dos princípios da Nova Escola e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre isso, reforça-se: capacitação e reconhecimento dos envolvidos no processo são motores capitais para uma transformação no ensino. Ou supõe-se: "nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco... No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas." (CANDIDO, 2011, p. 178). O ser humano que busca verdadeiramente, anima-se com o impulso superficial de formatar as artes às suas necessidades mais práticas, mas antes que "asse o pudim e faça o quindim" (SILVERSTEIN, 2019, n.p.) ela avisará que não acha que será simples assim. E ficar frente a frente com esta ambivalência, existente por excelência nas produções literárias de todos os gêneros, pode tornar-se ao mesmo tempo rachadura e peça- chave, a "quota de humanidade" (CANDIDO, 2011, p. 182) tão sonhada para a plenitude.

Então dizemos que a plenitude está na linha do horizonte, pretendido, sonhado e revelado ao homem, por meio de lentes organizadas e complexas que apontam cenários contemporâneos das realidades sociais, culturais e ambientais, que somam as inúmeras esferas e ordens normativas de participação cotidiana do homem, sejam elas concretas ou imaginárias. As exigências, interesses e cuidados devem estabelecer a partir de postura ética, reflexiva e consciente adotada pelo homem, que realizará diálogos frutíferos entre distintas realidades e dimensões vividas, nos cenários de sua vida (VILLAS BÔAS, 2009).

4 - Educação e Ensino em Tempos Pós Pandemia: Viralizando Desigualdades?

É notório e de conhecimento público que o surto de Coronavírus, doença viral

infecciosa recém descoberta pela humanidade e com potencial pandêmico, foi declarado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional no início de 2020, impactando tudo e todos; nações e gerações inteiras de pessoas; setores econômicos; relações de trabalho e familiares e, como não poderia deixar de ser, as escolas também.

Nosso país, o Brasil, visando observar as recomendações sanitárias de isolamento social e tentar evitar um terrível colapso no sistema de saúde, Estados e Municípios, logo após o feriado de Carnaval, lideraram os fechamentos dos estabelecimentos de ensino, tanto públicos e privados, passando a incentivar o sistema de educação à distância (EAD) para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais.

Norteada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a respeito da aplicação do EAD em situações de emergência, a Medida Provisória n° 934/2020, posteriormente convertida na Lei n° 14040/2020, buscou determinar parâmetros educacionais excepcionais adaptados à realidade do novo coronavírus e ao decretado estado de calamidade pública. Como necessidade, a possibilidade do sistema EAD, em ano letivo afetado pela pandemia, foi expandida inclusive à educação infantil, fazendo-se mister distinguir a recomendação contida na parte final do artigo 2°, §4°, I, da supracitada lei:

I - na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação.” (grifo nosso)

Esta observação demonstrada cautelosamente pelo legislador vai ao encontro das recentes inquietações sobre os possíveis efeitos danosos da tecnologia no cérebro humano, e diga-se de passagem, para além da faixa etária dos estudantes da educação infantil. Desse modo, enquanto preocupação apropriada, precisa tomar assento para o debate racional sobre a mais nova incerteza do ser que busca: seria a educação à distância minha singular parte perfeita em tempos pós pandêmia? “A claridade pandêmica e as aparições em que ela se traduz. O que ela nos permite ver e o modo como isso for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. (SOUSA SANTOS, 2020, n.p.).

Não obstante, o assunto fundamental do próprio acesso, universal e igualitário, as ferramentas para o Ensino a Distância deveriam ter o mesmo alcance que os diálogos sobre possibilidade de ensino domiciliar; contato seguro e saudável com as atividades pedagógicas não presenciais; bem como sobre o nível de perfeição da formação à distância, a ser previsto dentre múltiplos fatores como a maturidade do educando para se adaptar a uma ordenação com menos ajuda e controles oficiais. De outro modo, a democratização do ensino e da cultura, noção básica para o ideal meritocrático, será sempre uma hipocrisia: lastimosa consideração reforçada pela pandemia. “Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados ” (SOUSA SANTOS, 2020, n.p.).

Neste instante de mudança de direção do pêndulo no campo das políticas pú-

blicas de distribuição de renda e concretização dos direitos sociais, com perspectiva nas liberdades individuais de primeira dimensão, lembrar da indispensabilidade do Estado para quem necessita, incluindo a convicção de gestores responsáveis, é condição obrigatória para o posicionamento da socialidade frente a uma economia global; e para a rearticulação entre os esteios da Democracia, Cidadania e Educação de Qualidade, conforme lição de CANOTILHO (2015):

A articulação da socialidade com democraticidade torna-se, assim, clara: só há verdadeira democracia quando todos têm iguais possibilidades de participar no governo da polis. Uma democracia não se constrói com fome, miséria, ignorância, analfabetismo e exclusão. A democracia só é um processo ou procedimento justo de participação política se existir uma justiça distributiva no plano dos bens sociais. A juridicidade, a sociabilidade e a democracia pressupõem, assim, uma base jus fundamental incontornável, que começa nos direitos fundamentais da pessoa e acaba nos direitos sociais. (CANOTILHO, 2015, p. 19, grifo nosso).

Por esse ângulo, bem recebida no corrente ano a promulgação da Emenda Constitucional n° 108, de 26 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020c) que, dentre outros aspectos, tornou permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Uma política de ajuda mútua entre os entes federados no combate às precitadas desigualdades no sistema, com o intuito de "assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório". (BRASIL, 2020, grifo nosso). Ao contrários desses interesses, menciona-se, por exemplo, o limite acordado antes do período pandêmico na manutenção e desenvolvimento socioeducacional imposto pelo Teto de Gastos do Novo Regime Fiscal (BRASIL, 2016); a indefinição sobre a constitucionalização dos royalties do petróleo para a educação nos moldes da Proposta de Emenda à Constituição n° 39/2019 (BRASIL, 2019b); e a incipiente Reforma Tributária Brasileira que há pouco afrontou o mercado dos livros e mobilizou a mídia digital contra o Projeto de Lei 3887/2020 (BRASIL, 2020a) tratando sobre a instituição da Contribuição Social sobre Operações com Bens e Serviços (CBS).

Outrossim, face as possibilidades, causa espanto reverberar que a agenda estatal pode não estar acompanhada com afinco os avanços sociais citados e contemplando em suas prioridades de médio prazo o tema das metodologias ativas e das tecnologias digitais aplicadas ao processo educacional, o que indicam MARTINS; BAIÃO; SANTOS (2020) com base em estatísticas dos Planos Plurianuais (2012-2015 e 2016-2019) e de Ações Orçamentárias (2012 a 2018) do Governo Federal na área de Educação Básica.

Contudo, na agenda do governo estes temas têm recebido cada vez menos atenção. No caso dos planos plurianuais analisados, talvez pelo nível de abstração e abrangência das informações, não foi encontrada nenhuma iniciativa versando sobre métodos ativos. Identificamos somente poucas iniciativas relacionadas ao uso de tecnologias na Educação, sendo que a 130 presença dessas intenções foi se reduzindo no plano vigente a partir de 2016. No caso da execução orçamentária, por

sua vez, o pagamento total das ações orçamentárias relativas ao uso de tecnologias na Educação se reduziu drasticamente ao longo dos últimos anos. (MARTINS; BAIÃO; SANTOS, 2020, p. 768).

Destarte, apesar das adversidades apresentadas às novas gerações pela Sociedade 5.0, ao que parece não há aprovação política orientada para uma "Educação formadora, edificadora e socializadora que supere a ideia da instrução, para tornar o cidadão pensante, científico e crítico...." (JIMÉNEZ SERRANO; MARTINEZ, 2017, p. 490), um processo de ensino-aprendizagem multidisciplinar e não puramente tecnicista, voltado para os valores da humanidade, para a dignidade e para a cidadania. Nessa percepção, conclui-se que tecnologia e arte são peças importantíssimas para o enfrentamento às miopias do pensamento desconexo, acessíveis para serem encontradas e testadas, como muitas outras, no necessário caminhar do ser que busca: "enquanto rolava, com uma voz suave cantava: oh, busco a parte que falta em mim, a parte que falta em mim." (SILVERSTEIN, 2019, n.p.).

5 - **Conclusão**

Enfim, na conjuntura da revolução 5.0 e da Agenda 2030 da ONU, o artigo demonstrou, essencialmente, sobre a realização do direito humano fundamental à educação pós pandemia, analisando ações conjuntas no presente em benefício das futuras gerações. Nesse horizonte, tecnologia e arte surgiram como peças faltantes, mas não impecável, na busca por um novo processo de ensino-aprendizagem, multidisciplinar e emancipatório, centrado simultaneamente nas potencialidades humanas e no interesse social.

Constatou-se que a religação dialógica entre o ser individual e sociedade, no intuito de construção de um mundo mais harmônico e mais tolerante com seus contrastes elementares, requer mudança de raciocínio. E essa metamorfose pode ser assegurada pelo diálogo entre os diversos atores sociais na elaboração de políticas públicas educacionais transparentes e igualitárias, de médio e longo prazo, voltadas para os valores éticos humanísticos.

Na inevitável era tecnológica, evoluem as inteligências artificiais e, como resultado, os perigos de possíveis efeitos deletérios na interação homem, ambiente e máquina. Assim sendo, valorizar a arte no ambiente escolar, com sua força de impressionar o ser humano em sua humanidade, coloca-se como essencial no equilíbrio dessa balança de urgências contemporâneas. Trata-se, por conseguinte, de uma difícil decisão entre o ser que busca e as partes completas, apresentada pelo conhecimento pertinente e pela compreensão, fios que conectam os pensamentos de Edgar Morin e Shel Silverstein.

As grades curriculares pensadas a partir dos novos aspectos sociais e idealizadas para a comunicação recíproca entre os agentes transformadores, as disciplinas e os saberes não lineares, espelham a boa vontade pedagógica em redefinir relações presenciais e virtuais, vivência muitas vezes camufladas, oportunizando a mandatória ensinagem da condição humana em proveito dos próprios indivíduos e da coletividade.

6 – **REFERÊNCIAS**

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 20 dez. 1948. Disponível em:

https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 272 p

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre, Penso, 2017. 260 p

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 abr. 2021

BRASIL. Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 26 abr. 2021

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Lei n° 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 abr. 2021

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição n° 39, de 2019. Altera o art. 20 da Constituição Federal e o art. 107 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para vincular as rendas do petróleo à educação e saúde e excluir essas despesas do teto de gastos instituído pelo Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Senado Federal, [2019b]. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=7936844&ts=1594004998086&dispos ition=inline. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. Lei n° 14040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, [2020b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 18 mai. 2021

BRASIL. Emenda Constitucional n° 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e

para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2020c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 08 set. 2020

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011

CANOTILHO, J. J. Gomes. O Direito Constitucional como ciência de direção: o núcleo essencial de prestações sociais ou a localização incerta da socialidade (contributo para a reabilitação da força normativa da "Constituição Social"). In: CANOTILHO, J. J. Gomes (org.). Direitos Fundamentais Sociais. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 11 – 31.

COSTA JR., Hélio Lemes. Ciberescola: educação em banda larga. Rio de Janeiro: Ponto da Cultura, 2011. 86 p.

COSTA JR., Hélio Lemes. Tempos digitais: ensinando e aprendendo com tecnologia. E- book. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2013. 108 p.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO E IBOPE. Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Quinta Edição). São Paulo, 2020. Disponível em:https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil

_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

MARTINS, A. M.; BAIÃO, A. L.; SANTOS, S. C. O (não) lugar das metodologias ativas e das tecnologias digitais na agenda governamental. Educação em Perspectiva, v. 9, n. 3, p. 750- 772, 30 dez. 2018.Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7080/2878. Acesso em: 26 ago. 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. 176 p.

MORAN, José Manoel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. E- book. Campinas, SP: Papirus, 2014. 232 p.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 120 p.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 104 p.

READ, Herbert. A educação pela arte. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. 456 p.

SILVERSTEIN, Shel. A parte que falta. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018. 112 p.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. A cruel pedagogia do vírus. E-book. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. 50 p.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS

MOTIVAÇÃO E O SUCESSO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

LIVIA REGINA DA SILVA BRITTO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo pontuar a importância e a necessidade da motivação no processo de aprendizagem de educandos de diferentes grupos e idades assim como ressaltar que o sucesso das práticas educativas e essa motivação estão intimamente ligados. O aprendizado é um processo que não acontece de forma aleatória, ela precisa e busca atender as necessidades de acordo com a vivência do indivíduo. Para legitimar o estudo o trabalho de campo foi utilizado, através de observação em sala de aula e elaboração de questionário que atingiu diferentes olhares sobre o processo de aprendizagem e seu significado em contexto real. O estudo leva a percepção das necessidades do educando, que o planejamento é essencial e que se o processo não for voltado a humanização os resultados não serão satisfatórios para nenhuma das partes envolvidas no processo.

PALAVRAS-CHAVE: MOTIVAÇÃO; PRÁTICA; VIVENCIA; PLANEJAMENTO; HUMANIZAÇÃO.

INTRODUÇÃO

O ser humano vive buscando atender suas necessidades. Todas as suas descobertas e seu desenvolvimento em geral, como andar e falar por exemplo, vieram para atender anseios e a facilidade para seu cotidiano e no processo de ensino aprendizagem não é diferente.

Muito se fala sobre motivação, Vernon (1973, p. 11), por exemplo afirmou que a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente". No que se refere à educação, refletir sobre a motivação é algo constante e isso não acontece à toa; o aluno motivado tem bons resultados, assim como um educador motivado consegue levar seus alunos a novas descobertas de forma muito mais significativa. É primordial que o ser humano encontre motivações ao longo de sua vivência para que obtenha melhores resultados.

Durante a pesquisa os grupos diferentes grupos observados demonstram objetivos diversos e dessa forma levaram a reflexão em aspectos interessantes no que se refere aos resultados esperados. Embora o resultado final seja pautado na eficiência e aprendizado do educando, pais, educadores e até mesmo os educandos tem diferentes percepções no decorrer do processo e até mesmo do produto final. O interessante é que se perceba a motivação permeando sempre todos os caminhos.

Identificar o como despertar essa motivação em cada grupo e permitir a eficácia das práticas educativas é de fato o grande ponto. Onde e como desencadear o interesse pela aprendizagem, desenvolvendo um processo de fato eficiente tem

sido o grande desafio.

A motivação vem nesse estudo como a chave para a busca de resultados realmente significativos assim como o combustível para a realização das práticas que serão executadas durante o processo. Não se pode deixar de perceber ainda nesse estudo que a motivação e as relações humanas estão intrinsicamente ligados. A humanização do processo leva não somente à motivação, mas também a um resultado mais significativo.

O ser humano vive buscando atender suas necessidades. Todas as suas descobertas e seu desenvolvimento em geral, como andar e falar por exemplo, vieram para atender anseios e a facilidade para seu cotidiano e no processo de ensino aprendizagem não é diferente.

Muito se fala sobre motivação, Vernon (1973, p. 11), por exemplo afirmou que a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente". No que se refere à educação, refletir sobre a motivação é algo constante e isso não acontece à toa; o aluno motivado tem bons resultados, assim como um educador motivado consegue levar seus alunos a novas descobertas de forma muito mais significativa. É primordial que o ser humano encontre motivações ao longo de sua vivência para que obtenha melhores resultados.

Durante a pesquisa os grupos diferentes grupos observados demonstram objetivos diversos e dessa forma levaram a reflexão em aspectos interessantes no que se refere aos resultados esperados. Embora o resultado final seja pautado na eficiência e aprendizado do educando, pais, educadores e até mesmo os educandos tem diferentes percepções no decorrer do processo e até mesmo do produto final. O interessante é que se perceba a motivação permeando sempre todos os caminhos.

Identificar o como despertar essa motivação em cada grupo e permitir a eficácia das práticas educativas é de fato o grande ponto. Onde e como desencadear o interesse pela aprendizagem, desenvolvendo um processo de fato eficiente tem sido o grande desafio.

A motivação vem nesse estudo como a chave para a busca de resultados realmente significativos assim como o combustível para a realização das práticas que serão executadas durante o processo. Não se pode deixar de perceber ainda nesse estudo que a motivação e as relações humanas estão intrinsicamente ligados. A humanização do processo leva não somente à motivação, mas também a um resultado mais significativo.

I – A Motivação

Ao longo desses 22 anos de profissão ficou claro que a motivação é quem possibilita de fato uma aprendizagem significativa principalmente quando vem ligada à humanização.

Observando os alunos, professores, funcionários, pais, enfim as pessoas envolvidas nesse ambiente é possível identificar que estar motivado independe do processo de aprendizagem, mas sim da vontade

de estar e fazer parte deste. Fica nítido que quando alguns pontos são atingidos a motivação acontece espontaneamente e os resultados são alcançados mais rapidamente, de forma visivelmente significativa em todos os âmbitos que compõe a escola.

Escolas que apresentam valores e objetivos voltados para o humano tendem a ter bons resultados por desenvolverem em seus integrantes a vontade de executar tudo mais perfeitamente possível, e isso vira uma avalanche de bons resultados, o ambiente fica mais saudável e consequentemente os resultados pedagógicos tendem a ser melhores.

É imprescindível entender que se não se estabelecem metas e sentidos não existe uma razão para o aluno estar na escola. Ele precisa compreender o sentido da educação, precisa estabelecer vínculos e querer produzir para que o aprendizado ocorra.

Veja bem, todos os funcionários da escola, independentemente de gostar do que faz ou não, estão lá diariamente por qual razão? Estão lá pois é o seu emprego, e na sociedade que vivemos, faz o mesmo em troca de um "salário". Assim, quanto mais "gratificações" esses funcionários tiverem acreditasse que melhor serão seus resultados, ou pelo menos estarão mais presentes no ambiente. O mesmo acontece com os alunos. A diferença é que a escola precisa encontrar o gatilho que motivará esse aluno, estreitar os vínculos e transformar o espaço a fim de melhorar seus índices sem grandes esforços desnecessários.

O processo de humanização do ambiente escolar auxilia muito neste processo todo motivacional. Muitas vezes a escola perde seu interesse quando se torna algo repetitivo e sem significado.

Motivar deve levar várias vertentes como auxilio para que de fato aconteça. É preciso perceber que cada ser humano, com suas particularidades é motivado de forma diferente e que a sensibilidade deve nortear esse processo motivacional.

Quando pensamos em motivar precisamos observar todos os aspectos, quando falando em educação isso vai além de atender um currículo ou objetivo unicamente profissional, faz-se necessário levar em conta as relações humanas e os objetivos individuais.

Agora, como pensar tão individualmente num ambiente completamente coletivo? Nessa hora, as relações humanas, afinidade, percepção do outro são os melhores recurso.

Na pesquisa realizada para a execução desse artigo fica claro que os educadores que priorizam bom relacionamento e interação com seus educando obtém melhor resultados aos olhos dos alunos, pais e de educadores que estão por perto acompanhando o processo.

II – A PESQUISA

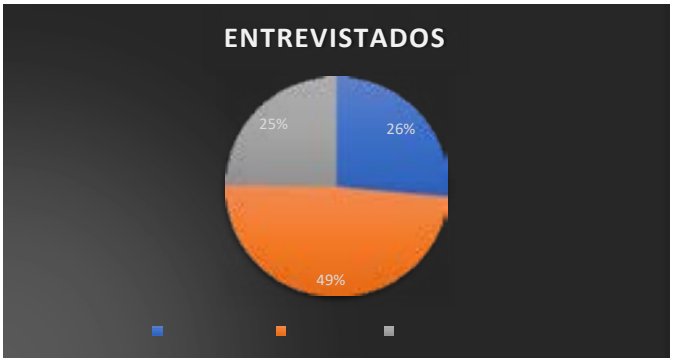
Elaborei três questionários contendo cinco questões cada um para a comprovação que os alunos precisam ser motivados para que tenham uma aprendizagem efetiva. Cada um dos questionários foi destinado a um grupo que faz parte do processo de ensino –aprendizagem: os educandos, os pais e os educadores das redes pública e privada de ensino, em diversas etapas do

processo.

Os questionários foram divulgados usando aplicativo de celular e estiveram abertos de 12/10/2020 até 12/11/2020, atingindo 348 pessoas divididas em três grupos: 91 alunos, 168 pais e 85 educadores de diferentes redes, idades e lugares.

É possível perceber certa resistência até para participar de pesquisas referentes à escola e seu processo como um todo. Foi necessário enviar um texto explicando que o mesmo era necessário para a produção desse artigo e que suas identidades estariam resguardadas ao final da mesma.

O meio de divulgação foi o mesmo nos três grupos, mas o grupo de pais foi o mais participativo, divulgando entre seus grupos de amigos.

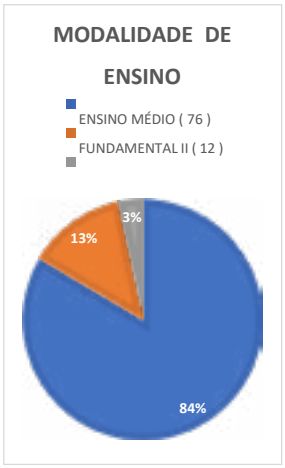


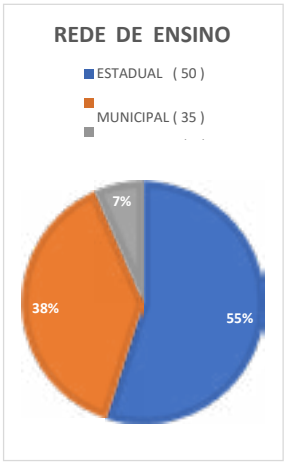
É interessante reparar que todos os questionários foram abertos para leitura diversas vezes antes de serem respondidos no grupo de alunos e professores, chegando ter até o triplo de visualizações em relação as respostas enviadas, enquanto o grupo de pais foi bem objetivo, sendo respondidos imediatamente ao serem abertos.

Não é possível identificar o motivo exato que tal fenômeno aconteceu durante a resposta dos questionários, acredito que a falta de tempo, a verificação do conteúdo, falta de compreensão e até a falta de interesse possam ter ocasionado essa leitura muito superior a quantidade de respostas de fato.

Todos os questionários buscavam identificar o grupo a que os participantes estão inseridos nas duas primeiras questões e sua percepção da aprendizagem e o a motivação que leva a seus resultados nas outras três, e em todos os questionários a identidade dos participantes foi preservada, não sendo necessário utilizar nome ou quaisquer documentos.

O questionário 1 foi criado para os alunos e atingiu em sua maioria alunos do ensino médio e da Rede Estadual de ensino.





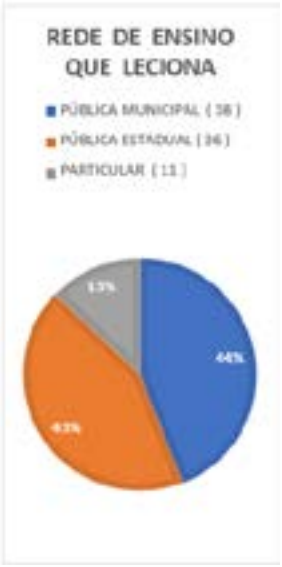
O questionário 2 foi criado para os pais, atingiu em sua maioria pais de alunos do Ensino fundamental I e da Rede Pública Municipal de ensino.





E o questionário 3 foi gerado para os educadores. Atingiu professores das três redes com tempo de experiência em sala bem variado.

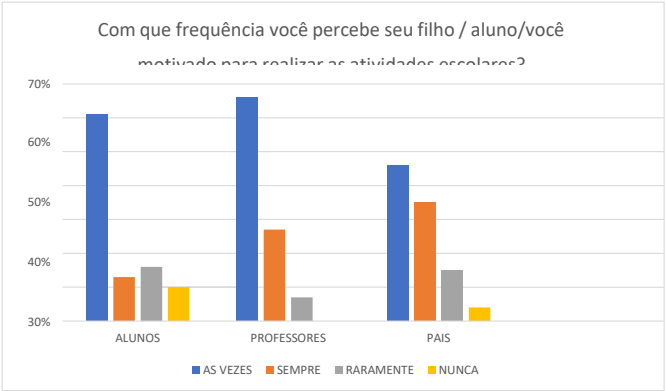




As demais questões eram relacionadas ao desenvolvimento, aprendizagem, motivação e humanização utilizada nas práticas no decorrer do processo de aprendizagem, sendo elas estruturadas para cada grupo participante da pesquisa no intuito de levar à reflexão sobre a necessidade real da motivação no processo de ensino aprendizagem.

Na questão 3, os grupos foram levados a perceber a frequência com que os educandos pareciam motivados a executar suas atividades escolares, tendo que escolher entre as opções: as vezes, sempre, raramente, nunca.

A opção mais escolhida nos três grupos demonstra que nem sempre as atividades são suficientemente interessante para os educandos, e que essa "falta de motivação" é perceptível aos diferentes olhares questionados. Olhando o gráfico a seguir fica claro, inclusive, que os professores estão percebendo de forma mais otimista esse processo, visto que nenhum dos educadores entrevistados percebe o aluno completamente desmotivado, enquanto os outros grupos, embora em poucos casos, percebam uma total desmotivação para a realização das atividades escolares.



A questão 4, é pautada no tipo de atividade utilizada e a disposição com que os educandos as realizam, lavando a percepção de uso de recurso, forma de estudo, conteúdos e demonstra como nós professores, pais e alunos percebemos de forma bem diferente o processo.

Os educadores, 63% e os pais 47%, percebem os alunos mais envolvidos, quando utilizam diferentes recursos, como vídeos, música etc. Já os alunos, na sua maioria 33%, se percebem mais motivados realizando as atividades que envolvem conteúdo de acordo com temas escolhidos por eles, onde são protagonistas.

E na última questão temos o foco voltado para a humanização do ensino, fo-

cada diretamente na relação professor aluno e o sucesso dessa prática. Nesse item é percebido que pais, alunos e educadores entendem a necessidade de uma ligação entre professor aluno que não só atenda os objetivos da escola como conteúdos e atividades, mas também àqueles relacionados a percepção e das necessidades do aluno, suas defasagens e anseios.

III – REFLETINDO SOBRE A PESQUISA

Quando a pesquisa foi proposta, muitas questões aquém apareceram, muitas delas relacionadas com a aceitação da mesma, qual grupo procurar, qual seria o grupo a participar, qual deles seria mais colaborativo para ajudar na divulgação do mesmo, enfim, a motivação para o sucesso desde o início foi um dilema.

O mais importante é notar a importância desse estudo e o como perceber que os pontos estudados podem mudar de fato os resultados buscados na práticas educativas como um todo. Perceber o quão é relevante ouvir todos os envolvidos no conjunto também é fundamental para a compreensão sobre a motivação nas práticas educativas e esse aprendizado já começou na elaboração e tende a perpetuar durante todo processo daquele que realmente busca bons resultados seja na profissão, na educação dos filhos e até mesmo na carreira como educando.

Surpreendente foi o retorno à pesquisa, a quantidade de respostas dependia também do quanto motivado cada um que recebeu a pesquisa esteve com o tema para que divulgasse e permitisse que outro pudesse colaborar. Embora tenhamos alcançado o número de 348 questionários respondidos e enviados via aplicativo, a quantidade de leitura realizada nos mesmos quase foi o dobro desse valor até a efetiva resposta e envio

A participação dos pais foi muito efetiva, demonstrou mais interesse em responder e divulgar o trabalho sem muitos questionamentos. Essa atitude leva a percepção da preocupação dos pais no sucesso do aprendizado dos filhos e na confiança que os mesmos depositam nas atividades relacionadas a professores e a própria escola.

Os alunos e professores também colaboraram bastante, mas de forma diferente. A motivação para esses dois grupos com certeza é outra. Os mesmos estavam preocupados com alguns pontos, e isso com certeza deve ter levado ao grande número de vezes que os questionários foram lidos antes de serem de fato respondidos.

Durante todo o estudo fica evidente que a motivação foi e é crucial para a execução de qualquer atividade, seja ela pedagógica ou não. É através do esforço despendido que conseguimos mensurar o resultado e até mesmo a necessidade do plano ser prolongado, modificado, ou até mesmo cancelado. Nesse momento é possível fazer inclusive alusão à ideia de motivação de Balancho e Coelho (1996: 17) por exemplo, que entendiam que a motivação é "tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta".

A pesquisa proporcionou uma re-

flexão sobre os aspectos que envolvem os trabalhos, principalmente sobre o necessário para que de fato o plano, a pesquisa, o trabalho, ou até mesmo uma atividade escolar exista e principalmente se a sua finalidade é percebida por todos os envolvidos, se de verdade despertou a necessidade e até mesmo uma evolução condicionada a sua conduta ou aprendizado.

Neste momento o educador pode rever seus conceitos antes de planejar suas atividades e de fato buscar por resultados realmente significativos. Partindo de pontos importantes, o educador precisa lembrar que a motivação é um processo interno, psicológico e que de fato impulsiona a ação e o aprendizado num sentido amplo, no que se refere a evolução do educando.

Em todas as respostas, independentemente do grupo que respondeu, o que imperou além da preocupação com o efetivo aprendizado foi o interesse do aluno. Os pais e os educadores demonstram preocupação com o resultado, mas a percepção dos educadores apresentou algo diferente. O professores relataram que "NUNCA" seus alunos pareceram desmotivados. Será mesmo que seus alunos nunca aparentam estar desmotivados? Ou será que o educador acaba voltando seu olhar para o educando sem perceber o processo em que o mesmo está envolvido? Será que o comportamento dos alunos foi diretamente observado pelo educador durante suas atividades?

É preciso refletir durante o planejamento, definindo metas que possam não só ser evidenciados no encerramento das atividades, mas que possam ser observadas durante o processo de motivação em que o indivíduo está inserido, levando em consideração não só os objetivos a serem atingidos, mas também o que o agente do processo tem em mente. Assim atrair esse indivíduo e de fato perceber seu envolvimento e motivação ficará mais fácil.

A pesquisa, nesse processo de reflexão foi imprescindível. Propiciou observar os envolvidos no processo de aprendizagem e no processo motivacional de forma bem interessante, levando à percepção da motivação de maneira diferente, não como algo estático e nem de única interpretação, podemos perceber que o entendimento sobre a motivação vai ser de acordo com o agente envolvido no processo e nas suas metas estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura dos questionários, gráficos e observações fica perceptível a ligação direta entre a educação, a motivações e a humanização.

Todo objetivo que é traçado levando em conta seu entorno tende a ter sucesso e com as práticas educativas não é diferente. Chegou o momento onde o sistema educacional deixa de ser único e fechado para ganhar força e real significado incorporando em seu cotidiano e objetivos muito mais que conteúdos programáticos. É preciso dar vida e significar o estudo num âmbito ainda maior.

O protagonismo do aluno só tende a acontecer de fato quando o mesmo se percebe no processo, identifica a necessidade e se motiva para realização factual do aprendizado.

As práticas educativas tem uma fun-

ção gigantesca nesse novo olhar pedagógico, pois é ela quem tem o dever de incorporar todos esses fatores e de fato levar a motivação e o aprendizado real.

Os resultados dessa busca pelo sucesso na educação não é algo rápido e nem começou agora, ela vem ultrapassando gerações e enfrentando desafios, concorrentes e medos ao longo do processo, mas isso não quer dizer que tenha um final, é preciso perceber que essa busca permeia de fato as descobertas e novamente motiva tudo que se cria e desenvolve no âmbito educacional.

É imprescindível perceber que a motivação é um processo contínuo e que não é passível de ser observada de forma concreta, ela é sim perceptível nas ações e produtos em que os agentes estão inseridos. Saber observar o todoe se as metas estão sendo corretamente inseridas nesse planejamento e práticas é o grande desafio para todo ser humano. Transformar esse processo é nossa missão.

Como educadora, carrego o peso dessa busca, e tenho certeza que todo educador procura o mesmo objetivo diariamente, cabe então a todos envolvidos nesse processo buscar a motivação para envolver o educando, pais e comunidade escolar de forma a transformar tudo isso num só grupo de humanos, cheios de vida e anseios buscando sempre os melhores resultados.

ANEXOS

Questionário 1 - ALUNOS

1. Qual sua idade?

_____

2.Você esta cursando:
fundamental I (1° ao 5° ano)
fundamental II (6° ao 9° ano)
ensino médio (1°, 2°ou 3° ano)

3.A escola que frequenta pertence a rede :
( )MUNICIPAL
( )ESTADUAL
( )PARTICULAR

4. Você se sente motivado a realizar as atividades escolares?
( )SEMPRE
( )AS VEZES
( )RARAMENTE
( )NUNCA

4. Você se sente motivado a realizar as atividades escolares?
( )SEMPRE
( )AS VEZES
( )RARAMENTE
( )NUNCA

5.Que tipos de atividades realiza com mais disposição?
( )As que envolvem o conteúdo, caderno e louca
( )As que envolvem o conteúdo com música ou outro tipo de recurso visual
( )As que envolvem conteúdo de acordo com o tema escolhido pelos alunos
( )As de pesquisa individual em diferentes fontes

6.Que tipo de educador melhora seu desempenho nas disciplinas?
( )Aquele que é preocupado em apresentar conteúdo atendendo unicamente o cronograma
( )Aquele que segue o conteúdo e estabelece vínculo com você e sua turma
( )Aquele que ignora questiona e atende as necessidades e dificuldades da turma esclarecendo dúvidas e possíveis defasagens.

Questionario 2 - PAIS

1.Qual a idade do seu filho(a):

_____

2. Seu filho está cursando:
( ) ensino fundamental I (1° ao 5° ano)
( ) ensino fundamental II (6° ao 9° ano)
( )ensino medio (1°, 2° e 3° ano)

3. A escola frequentada pelo seu filho é:
( )PUBLICA MUNICIPAL
( )PUBLICA ESTADUAL
( )PARTICULAR

4. Com que frequência você percebe seu filho motivado para realizar as atividades escolares:
( )SEMPRE
( )AS VEZES
( )RARAMENTE
( )NUNCA

5. Você percebe seu filho realizando as atividades escolares com mais vontade quando:
( )As atividades focam diretamente no conteúdo e seus exercícios escritos

( )As atividades permitem que usem de diferentes recursos como musicas, vídeos, revistas, livros etc

( )As atividades onde trabalham de forma independente abordando temas que prefere e escolhe durante o dia a dia na escola

( )As atividades que exigem unicamente pesquisa individual pré estabelecida pelo educador.

6. Que tipo de educador você percebe envolver seu filho(a) nas atividades escolares

( )Aquele profissional mais direto e focado na sua matéria

( )Aquele que transmite sua materia mas parece ser amigo e comunicativo com seu filho

( )Aquele que esta preocupado em cooperar para o desenvolvimento de seu filho respeitando as possiveis defasagens e limitações

QUESTIONÁRIO 3 - EDUCADOR

1. Qual sua idade?

2. Esta lecionando a quanto tempo?

( )entre 1 e 5 anos

( )entre 6 e 10 anos

( )entre 11 e 15 anos

( )entre 16 e 20 anos

( )mais de 21 anos

3. Trabalha :

( )na rede municipal

( )na rede estadual

( )na rede particular

4. Com que frequência você percebe seus alunos motivados para realizar as atividades escolares

( )sempre

( )as vezes

( )raramente

( )nunca

5. Você percebe seus alunos mais motivados para realizar que tipo de atividades

( )Aquelas mais voltadas para o conteúdo com registros e explicações diretas

( )Aquelas onde utiliza diferentes recursos como musicas, videos, jogos por exemplo, para transmitir os conteúdos

( )Aquelas onde participam do processo de aprendizagem inclusive escolhendo tema, conteúdo, recursos , etc

( )Aquelas onde trabalha o conteúdo de forma individual e pré-estabelecida pelo educador

6. Que tipo de educador você percebe envolver mais os alunos na execução das atividades escolares

( )Aquele focado no conteúdo , planejamento e calendário

( )Aquele que troca no conteúdo mas apresenta bom relacionamento com os alunos

( )Aquele que organiza seu trabalho respeitando as necessidades (defasagens e preferencias) da turma

Observação: Todos os questionários foram enviados via Aplicativo Google Forms:

https://my.forms.app/form/5f7f7f0288768f9f568262333

https://my.forms.app/form/5f7f3f018768f3656825a35f

https://my.forms.app/form/5f7f3e1a8768f3656825a355

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

-VERNON, M. D. Motivação Humana: a força interna que emerge, regida e sustenta as nossas ações. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1993. (Trabalho original publicado em 1969).

-BIRNEY, R. C.; TEEVAN, R C. Measuring human motivation. New York: Van Nostrand, 1962

- BALANCHO, M.J. E COELHO, F. (1996). Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas. Lisboa: Texto Editora.

- PINAZZA, M. A. JOHN DEWEY:inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, t. M.; PINAZZA, M. A. (orgs).

Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto alegre: Artmed, 2007. (cap. 3, p. 65-94)

- Murray, E.J. (1986). Motivação e emoção. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

A IMPORTANCIA DA ROTINA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA, EM ATIVIDADES ON LINE, NESTE TEMPO DE PANDEMIA, COM ENSINO DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA

LUCIA MIEKO MATSUI

RESUMO

O presente estudo destacou a importância da rotina para o desenvolvimento do aluno autista, em atividades on line, neste tempo de pandemia, com ensino de educação a distancia . O objetivo do estudo foi entender e buscar e ampliar um conhecimento importante aos educadores, principalmente nos tempos atuais, da pandemia do Corona vírus , na qual, se encontra o processo de inclusão escolar. O objetivo deste estudo foi compreender a importância da rotina para o desenvolvimento integral da criança Autismo. A metodologia utilizada foi à revisão bibliográfica, através de levantamento bibliográfico, leitura e análise de várias obras de diferentes autores e a pesquisa em campo, foi a observação dos Planos Pedagogicos de Acompanhamento da Escolas de Guarulhos. Discutimos neste estudo sobre o autista e suas características, conforme foi abordado à relevância da rotina para todas as crianças e fechamos nossa discussão destacando sobre o quanto é importante a rotina para o desenvolvimento das crianças, principalmente para a criança autista, no qual, ressaltou importantes contribuições para a estimulação das crianças autista . Consideramos relevante ressaltar que a rotina precisa ser um dos instrumentos presentes dentro da sala de aula, na prática docente, contribuindo para o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive da criança autista. Ao final do estudo, concluímos que assim como a rotina é essencial para o desenvolvimento de todas as crianças com ou sem deficiência, principalmente para aquelas crianças, que necessitam segurança, autonomia, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento integral e a sua inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Autista; Rotina; Desenvolvimento; Inclusão.

ABSTRACT

This study highlighted the importance of routine for the development of autistic students, in online activities, in this time of pandemic, with distance education teaching. The objective of the study was to understand and seek and expand an important knowledge to educators, mainly in the current times, of the Corona virus pandemic, in which, the school inclusion process is found. The aim of this study was to understand the importance of routine for the integral development of the child Autism. The methodology used was the bibliographic review, through bibliographic survey, reading and analysis of several works by different authors and the research in the field, was the observation of the Pedagogical Plans for Monitoring the Schools of Guarulhos. We discussed in this study about the autistic and its characteristics, as it was approached the relevance of the routine for all children and closed our discussion by highlighting how important the routine is for the development of children,

especially for the autistic child, in which he highlighted important contributions to the stimulation of autistic children. We consider it relevant to emphasize that routine needs to be one of the instruments present in the classroom, in teaching practice, contributing to the development of all children, including the autistic child. At the end of the study, we concluded that just as routine is essential for the development of all children with or without disabilities, especially for those children, who need security, autonomy, in order to contribute to their integral development and inclusion.

KEYWORD: Autistic; Routine; Development; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Ao realizar este estudo, temos em vista a importância da rotina nas atividades escolares dos alunos nas escolas como um dos fatores que podem contribuir para a autonomia, desenvolvimento e segurança dos alunos durante a sua vida escolar na unidade da educação, principalmente dos alunos de TEA. A proposta inicial deste estudo foi de realizar uma pesquisa que ajudasse a compreender melhor os impactos sobre o cotidiano escolar decorrentes da infrequencia e abandono dos alunos do TEA na escola e hoje remotamente no ensino a distancia. Para a garantia dos direitos a educação destes alunos foram analisados o documento que retratam a Historia da Educação Brasileira, sobre as crianças com deficiência, com foco na educação dos alunos com TEA. No presente estudo procurou-se, através de levantamento bibliográfico, leitura e análise de várias obras de diferentes autores, apresentar aspectos relevantes sobre o tema abordado

Nestes anos, no magistério, fazendo parte como professora, diretora e hoje supervisora de escola pública, me deparo com as dificuldades dos educadores em conseguir o mínimo de aprendizagem com os alunos autistas TEA. Nesse universo temos os autistas leve e os severos, que sabemos que com auxilio de uma equipe multidisciplinar , no período de escolarização, irão conseguir sucesso nas aprendizagens cognitivas, motora, psico social e no inter relacionamentos com o outro.

A nossa hipótese, da criança ser aceita pelo seu professor, com acolhimento, carinho e amor fara grande diferença para a aprendizagem e o outro fator é a rotina escolar que as crianças com TEA, necessitam para poderem adquirir segurança, autonomia e poder se desenvolver .

1. CAPITULO II - DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

1.1 Historia da Educação no Brasil desde o Brasil Colonia até hoje século XXI.

Segundo SILVA, (2005, p. 20) a educação formal no Brasil começou em 1549, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus que perdurou de 1759 a 1808, quando chegou ao Brasil a família real. (LIMA, 2003, p. 54-55).

Segundo LIMA, (2003, p. 55), com a proclamação da independência em 1822 e a fundação do Império, começou a falar em educação popular, chegando se até a uma lei no mesmo ano, estabelecendo a criação de escolas primárias em todas as

cidades, vilas e povoados, e escolas secundárias nas cidades e vilas mais populosas. Eram os reflexos da Revolução Francesa que chegavam ao País.

Segundo Jannuzzi, 2004, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência a partir de 1930, na esfera governamental, criam as escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógigos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004 p.34).

Segundo Rogalski (2010) , o governo não assume esse tipo de educação, mas contribui parcialmente com entidades filantrópicas. Em São Paulo, em 1930 por exemplo, o governo auxilia tecnicamente o Instituto Padre Chico (para cegos) e a fundação para o livro do cego no Brasil, esta fundada por Darina Nowwil e Adelaide Peis Magalhães em 1946, decretada de utilidade pública em 1954. Em 1954, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e aumenta o número de escolas especiais. A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais. Após a Segunda Guerra Mundial, devido ao grande número de lesionados, a Europa aproximou-se na área da saúde para este atendimento. No Brasil, os deficientes sempre foram tratados nesta área, porém agora surgem clínicas, serviços de reabilitação psicopedagógicos alguns mais outros menos voltados à educação. Na década de (50) na Dinamarca as associações de pais começaram a rejeitar as escolas especiais do tipo segregadoras e receberam apoio administrativo incluindo em sua legislação o conceito de normalização o qual consiste em ajudar o deficiente a adquirir condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo possível do "normal' introduzindo essa pessoa na sociedade já na década de 70 nos Estados Unidos, ouvia-se falar em inclusão. Romanelli (2005) destaca que o período entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da nova Pedagogia e pela articulação de tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. A educação nessa época passou a ser enfatizada como derivada do projeto de desenvolvimento econômico e após isso, no período de 1968/71, a educação, a escola e o ensino foram concebidos como investimentos. A nova ideologia da eficácia da produtividade refletiu nas preocupações didáticas da época, reproduzindo o ensino da disciplina à dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos. Neste ínterim, em 1961, foi publicada a lei nº 4.024. De certa forma, não houve alteração na estrutura do ensino já que permaneceu a mesma reforma Capanema (1942), mas com a vantagem de ter sido quebrada a rigidez, permitindo a equivalência dos recursos e, portanto, a flexibilidade na passagem de um para outro. Esta lei, segundo Kassar (1999), começa a explicitar o interesse pelo deficiente, tendo em vista que, na socieda-

de como um todo, fala-se em ingresso à escola de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização,].] “a partir desse momento, notamos a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a educação especial propriamente.” Nessa perspectiva sobre políticas públicas e práticas pedagógicas na educação inclusiva acrescentam: De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.33). É importante que se saliente que as escolas e classes especiais passaram a ter um elevado número de alunos com “problemas” e que não necessitariam estar ali. Assim, verificou-se que a organização da educação especial e de classes especiais se deu em conseqüência da Lei 5.692/71, com a criação do centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial. Na realidade, na época, a expressão Educação Especial foi se firmando desde o governo de Médici (1969- 1974). Na comunidade acadêmica isso se manifestou com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e do Curso de Mestrado em educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). 6 De acordo com Sassaki (2002), no início da década de 70, o movimento de integração social passou a ser a discussão, quando então se intentava a inserção do deficiente na sociedade de uma forma geral. A literatura pertinente ao tema evidencia que, de um modo geral, a prática de integração teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Cabe salientar que a Educação Especial hoje, integrada ao sistema educacional identificou-se com suas dificuldades, objetivos e filosofia, que consiste em formar cidadãos conscientes e participativos.

O projeto da nova LDB tem uma longa história, que se inicia logo após a promulgação da Constituição, em 1988, com a apresentação do projeto de Lei nº. 1.258, de autoria do Deputado Federal Octávio ELISIO (MG) e que vai terminar com a sanção, pelo Presidente da República, a 20 de dezembro de 1996, da Lei nº. 9.394, (PEIXOTO, 2004, p. 46) ... restando assim, apenas elaborar uma lei complementar para tratar das diretrizes e bases da educação nacional. (ARANHA, 1996, p. 224)

A LDB 9394/96 criou inicialmente o FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006 destinado a manutenção do Ensino Fundamental e após foi atualizado, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

A LDB de 1996, trata da Educação Especial com a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específ-

ficos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Regulamento)

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

2. CAPITULO III - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.1 - Origem e formulação do problema

O interesse pelo tema deste artigo surgiu , após anos no magistério como professora, diretora e supervisora escolar, me deparei com situações de crianças com

deficiencia, ficando elas na classe inclusa mas ao mesmo tempo exclusa , e como milhares de crianças excluídas da educação formal obrigatória (prerrogativa da LDB de 1961), e hoje com ensino a distancia ficou mais forte a exclusão destas crianças. Tenho como objetivo e foco na grande importância do direito educacional do acesso e permanência da crianças nas escolas, de acordo com a lei, entretanto vejo que, para muitas crianças, esta realidade não ocorreu e nem ocorre. Como educadores e que estão diretamente com os alunos em sala de aula, ou on line observo que esses educadores tem a contribuição direta ao processo educativo dos seus alunos, tornando facilitadores da aprendizagem quando oferecem atenção acolhimento e condições de acesso à informação e ao conhecimento, criando condições materiais adequadas para o estudo escolar. Do principio do acesso e a permanência na escola , em geral, as unidades escolares, oferecem e cobram dos pais, que eles dividam com, a escola, a responsabilidade pela aprendizagem e frequência do aluno. Como, uma parcela dos pais têm enormes dificuldades para assumir tal papel, essa responsabilidade acaba sendo insipiente, pelo menos nas classes trabalhadoras. Como cidadãos, representantes dos interesses da sociedade, os pais são a fonte primária das aspirações da sociedade em relação à escola, isto é, podem expressar os interesses e necessidades reais das camadas sociais. Dessa forma, eles contribuem para a construção de um projeto político, social e econômico que articule a vida escolar com as aspirações sociais futuras.

Para além das causas culturais e da ausência de tradição da escolarização nas famílias, com crianças deficientes, há fatores de ordem político-administrativos e econômicas, interiores ao aparelho burocrático do Estado e à própria escola, que se revelam restritivos a garantir que efetivamente a criança frequente a escola. Em muitas escolas, a frequência das crianças, tem sido restrita e insuficiente, contrariando, assim, a expectativa de que todas as crianças tenham êxito e concluam a Educação Básica, na idade certa, mesmo que havendo a centralização dos interesses dos pais no processo educativo escolar, colaborando com o sucesso e a progressão dos filhos na escola. A partir dessa constatação empírica e da nossa prática em escola pública, buscamos compreender as causas que determinam a pequena frequência, o abandono e até a desistência dos alunos na escola. Como explicar que, sendo o aluno aquele que são os usuários da escola (e, assim, a sociedade), a sua infrequência, e a exclusão no ambiente escolar sejam, ainda, existente? Trabalhamos nesta pesquisa com a hipótese de que os condicionantes ideológicos, que segundo PATTO (1996) nos anos sessenta e setenta do século XX, passou-se a afirmar a existência de “culturas inferiores” ou diferentes e não mais de raças ou indivíduos inferiores, resultantes de ambientes sociais atrasados, que produziriam crianças desajustadas e problemáticas. Esta versão atingiu seu ponto mais alto, com a elaboração da chamada teoria da “carência cultural”.

2.2 - Delimitação do Estudo

Ainda que o direito a educação na escola diga respeito a todos os sujeitos do processo escolar, este estudo limitou-se

aos aspectos que envolvem a legislação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e atualizada LDB 9394/96 e focando os estudos nos incisos I e XIII do art.3° e o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reconhece a importância da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, acenando para o fortalecimento da família e da escola, instituições educativas fundamentais, na complementação do desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos adolescentes e os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), os artigos 24 e 31 alterados da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº9.394, ou seja, vale para todos os níveis de educação em virtude da situação emergencial da saúde pública, disposto no Lei 13.979 de 06 de fevereiro de 2020, significa que, a obrigatoriedade de 200 dias letivos, descrito na LDB, está dispensada.

Entretanto, o decreto deixa explicita a obrigatoriedade da da carga horária mínima anual estabelecida nos dispositivos da Lei 9.394, ou seja, as 800h devem ser cumpridas. É importante destacar que a medida provisória só será válida durante a crise de saúde. O processo democrático e o exercício da cidadania pressupõem a universalização da educação básica. Isto significa possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, estimulando que cada um seja produtor desse conhecimento. A educação permeia a relação entre os homens e todo o conhecimento científico deve estar a serviço do bem-estar social, contribuindo decisivamente para a melhoria das condições de cada cidadão.

O acesso, a frequência e a permanência dos alunos com deficiência “com sucesso em uma instituição educativa” significa, além do aprendizado dos conteúdos formais, a aquisição de sociabilidade e o exercício da cidadania. As condições para a construção de uma sociedade democrática, com justiça social, dependem da universalização do ensino básico com qualidade, mantendo-se todos, principalmente crianças e adolescentes, nos bancos escolares.

Na tentativa de superar essa problemática das causas da infrequência dos alunos e a possível exclusão do sistema escolar, lancei me ao desafio de refletir sobre as legislações e a realidade das crianças brasileira a partir do ponto de vista, dos que as leis dizem a respeito da importância das crianças com deficiência terem acesso e permanência na escola e os significados que a ela atribuem. Acreditamos que hoje a escola esteja passando por um processo de mudanças políticas e administrativas. Vemos uma abertura grande, a partir da Constituição Brasileira de 1988 e como seguimento, a promulgação da LDB de 1996 e o ECA 1990, haja vista, por parte da instituição e da comunidade que, também, há intensa articulações que reivindicam os seus direitos a educação dos seus filhos. Esta abertura se deu por meio destas legislações contemporâneas, promulgadas após um período autoritário , anteriores, nos governos na História do Brasil.

Por outro lado, vemos uma insuficiência na frequência dos alunos, que hoje observamos que por trás de situações infrequência, analfabetos funcionais, abandono, exclusão e evasão escolar, existem

motivações das mais diversas naturezas e talvez esses motivos girem em torno da vida das crianças e do seu cotidiano familiar: trabalho, cuidar dos filhos menores, cuidarem da casa, gravidez precoce, falta de conexão dos conteúdos escolares com os interesses e desejos dos estudantes, necessidade imediata de geração de renda para apoiar a família, entre outros, etc., que as impedem de concluírem com êxito a sua jornada escolar.

2.3 - Relevância do estudo

A importância de garantir o direito do aluno frequentar e permanecer na escola , vão ao encontro da importância na concretização do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida . A importância do nosso estudo está na contribuição que ele trará para uma melhor compreensão e reflexão sobre a real e efetiva constatação da realidade dos alunos, mesmo com a garantia da legislação sobre esses direitos, não apenas como um direito sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico e de controle democrático que é levado a efeito na escola, e que supõe seu enraizamento e continuidade com todo o processo de formação do cidadão que se dá no todo da sociedade" (PARO, 2001, p. 59). Compreender a necessidade de manter as crianças na escola é tanto a essência quanto a consequência de um trabalho que tem como base encarar que é um direito para todos e não para uma parcela da população mais abastada. Para que esse trabalho tenha êxito, é necessário que os educadores reflitam a respeito da importância da presença e frequência constante dos nossos alunos na escola e da promoção de um maior entrosamento deles. É preciso que haja uma conscientização dos pais e da escola no que diz respeito aos direitos educacionais, conhecer as leis de diretrizes e normas do sistema, e propiciar reflexões sobre o que é direito educacional, democracia, autonomia e projeto político pedagógico, com a intenção de informar aos alunos para que eles possam, de fato, opinarem na elaboração dos projetos e organizações anuais da escola, garantindo a participação nos processos de decisão das necessidades e prioridades da unidade escolar, promovendo constantemente reuniões nos estabelecimentos de ensinos, onde o aluno se torna o protagonista e tenha interesse e satisfação de estar na escola. Esse trabalho de reflexão sobre o direito educacional, com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, deve-se estender tanto aos pais quanto aos educadores, visando sempre os alunos com sua efetiva participação. Temos claro que nossa análise não vai modificar a baixa frequencia e a permanência dos alunos nas escolas. Entretanto, acreditamos que a base deste estudo com a importância da rotina nas atividades escolares dos alunos nas escolas como um dos fatores que podem contribuir para a autonomia, desenvolvimento e segurança dos alunos durante a sua vida escolar na unidade da educação, principalmente dos alunos de TEA possa servir de contribuição na formação de opinião dos educadores a respeito da importância do acesso e permanência do aluno com deficiência na escola.

2.4 - Metodologia da pesquisa

"A idéia de método é antiga" é desde a Antigüidade clássica, segundo RICHARDSON (1999, p.22), houve tentativas de fazer uma síntese da experiência que era adquirida na aplicação dos métodos de conhecimento. Porém, o conceito de método como procedimento para chegar-se a um objetivo, começa a consolidar-se com o nascimento da "ciência moderna", no século XVII. Francis Bacon e René Descartes foram os pensadores que mais contribuíram para o desenvolvimento de um método geral de conhecimento. De acordo com RICHARDSON (1999), segundo FRANCIS BACON (2003) o método científico é um conjunto de regras que servem para observar fenômenos e inferir conclusões. Toda a ciência deveria ter o rigor da matemática e o critério para que o conhecimento fosse verdadeiro, claro e evidente. Os fundamentos dos métodos são seguidos por muitas pessoas, em suas atividades diárias. Dessa forma, todo mundo, seja uma pessoa comum ou um pesquisador, que utilizar o método científico para investigar ou estudar algum fenômeno, estará pensando cientificamente: "significa pensar criticamente e compreender as exigências de que o conhecimento deve ser submetido por parte do pesquisador a uma reflexão para descobrir conexões necessárias entre as idéias e revelar as condições que definirão a verdade dos enunciados emitidos" (RICHARDSON, 1999, p.25). Para o estudo do tema proposto, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação. "A abordagem qualitativa descreve a complexidade de um determinado problema analisando a interação de certas variáveis, compreendendo e classificando detalhamentos dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos" (RICHARDSON, 1999, p.90).

"A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica- se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social" (RICHARDSON, 1999, p.79). No caso deste trabalho, articulamos a pesquisa de ánalise documental, a contribuição da nossa experiência (vivência como aluna, professora e diretora de escolas públicas) e a análise do Plano Pedagogico das Escolas de Guarulhos. Segundo LUDKE, (2004, p.11) "... do professor engajado na prática docente, com uma atitude de reflexão sobre essa mesma prática, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando extrair elementos que ajudem a melhorá-la", tira o professor da atitude passiva que o enquadrava na Teoria da Reprodução.

2.5 - Tipo de pesquisa

Partimos da problemática do porquê entre as leis promulgadas sobre o direito a educação e a realidade das crianças são distantes, tendo por base um pensamento crítico. Segundo RICHARDSON (1999, p. 25) "... pensar cientificamente? Significa pensar criticamente, seguindo as idéias de VIEIRA PINTO (1985, p.38), significa compreender a exigência de que o conhecimento deve ser submetido por parte do pesquisador a uma reflexão para descobrir conexões ne-

cessárias entre as idéias e revelar as condições que definirão a verdade dos enunciados emitidos: ...". A técnica utilizada na nossa pesquisa foi a análise documental, com a análise de documentos históricos e das legislações com o objetivo de reforçarmos o nosso questionamento sobre o direito educacional se foram garantidos aos alunos com deficiência, neste tempo de pandemia, com Ensino a distância.

2.6 - Amostra da Pesquisa

Segundo RICHARDSON (1999, p.158),

"Cada unidade ou membro de uma população, ou universo, denomina-se elemento, e quando se toma certo número de elementos para averiguar algo sobre a população a que pertence, fala-se de amostra. Define-se amostra, portanto, como qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população".

Na maioria das pesquisas sociais é necessário trabalhar com uma pequena parte do universo que se quer estudar. Segundo GIL (1999, p.98) "quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar". Utilizamos nesta pesquisa uma amostragem intencional, escolhendo os Planos Pedagogicos das Escolas de Guarulhos, de março a dezembro de 2020. Todas têm uma história de vida escolar presente e, embora as realidades sócio-econômico-culturais sejam diferentes entre elas.

Estas 4 (quatro) escolas diferentes servirão de base para analisarmos tanto se a legislação garantiu ou não o acesso e a permanência das crianças com deficiencia na escola e remotamente e quais são as possibilidades e impedimentos dessa frequencia ou exclusão na vida escolar dessas crianças. Dessa forma, a nossa escolha da amostra não foi aleatória.

Para obtermos dados mais significativos dos documentos que foram analisados das respectivas escolas, estas foram nomeadas como A, B , C, D. Após análise concluída, com o objetivo de aprofundar questões sobre o direito educacional da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida , não foram suficientemente esclarecidas , apenas demonstramos o quanto a rotina é importante na frequencia e inclusão das crianças dom deficiência , nesta época de pandemia do corona vírus de março a dezembro

2.7 Resultado da pesquisa

Escolhemos não aleatoriamente 04 (quatro escolas) para analisarmos o Plano Pedagógico de Acompanhamento das escolas de Guarulhos

E destas quatro escolas, observamos que todas se empenharam em garantir a frequencia e permanência da criança com deficiência no ensino a distancia, com tarefas e atividades rotineiras cujas famílias também souberam respeitar, acolher, abraçar e cumprir as propostas pedagógicas dos educadores

CAPITULO IV

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a amostragem não seja significativa, podemos observar que as legislações como a primeira LDB n° 4024/61, a LDB 5692/71 e a atual LDB 9394/96, colaboraram muito com esta oportunidade da frequencia e permanência das nossas crianças com deficiencia, entretanto, faltou a vontade politica dos governantes e fazer a lei de fato ser beneficiada para estas crianças, e que nós educadores devemos planejar, controlar, fiscalizar, executar, as politicas educacionais, para que estas legislações sejam de fato cumpridas, e que todas as crianças brasileiras de norte a sul, de leste a oeste deste Brasil, pobres, negros, brancos, amarelos, indígenas, zona rural, urbana ou da periferia, tenham oportunidades e garantias do seu direito educacional na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, quer seja presencial ou remota a distância.

Em nosso estudo, além de buscarmos definir autonomia e conhecer como os alunos com deficiência compreendem a situação da rotina nos seus estudos , diante das questões do cotidiano da das aulas. Afinal, na realidade de Guarulhos, ao contrário de outras situações, nos deparamos com uma rede na qual os todos os esforços estão sendo realizado para que se cumpra o direito a educação e a Secretaria de Educação tem estruturado, com possibilidade de liberação para estudo on line, tempo para reuniões coletivas entre os professores, as famílias e os alunos; entretanto, ocorrem dificuldades para sua concretização dessas reuniões e para obtenção de bons resultados. A partir disso, percebemos a necessidade de aprofundarmos temas como organização do trabalho escolar, rotina escolar, especificidades de conhecimentos para cada nível de ensino, tempo escolar, materiais e equipamentos de acesso que aproximem o aluno ao seu professor, os impactos de resultados de avaliações internas e externas no trabalho realizado pelos docentes. Questões, por si só, bastante complexas. Assim, o desafio está lançado...

4.2 CONCLUSÃO

Após a análise das escolas, algumas crianças ao longo de março a dezembro de 2021, não não tiveram oportunidades, devidos há vários fatores que contribuíram com a exclusão no sistema educacional: a vontade politica dos governantes que não executaram e cumpriram com as legislações educacionais, equipamentos e softers, famílias que não contribuíram com a parceria da escola e família nas questões da rotina, desemprego das famílias, escolas que não conseguiram adaptar as aulas remotas com as familias. As crianças que tiveram mais oportunidade de acesso e permanência, são as que a vida familiar econômica fossem ainda estável, e tiveram mais oportunidades de usufruírem de materiais eletrônicos, como celular, note book, e acesso a rede social (watsap,face book, instagram) para terem mais contato com a vida cultura, social e econômica da sociedade, onde concluímos que as Politicas Educacionais foram cumpridas, neste tempo de pandemia, de março a dezembro de 2020, embora ainda existam par-

cela das crianças com deficiência que não foram acompanhandas, e continuassem a aprendizagem sem êxito, tendo como objetivo a educação em foco das crianças com deficiência..

REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação Especial: deficiência mental. Org. Erenice Nathalia Soares de Carvalho. Brasília: MEC/SEESP, 1997 (Série Atualidades Pedagógicas 3).

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. Programa de formação de professores alfabetizadores. Brasília, DF, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 1996.

BACON, Francis. Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Pará de Minas: M&M Editores, 2003.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

Gil, Antonio Carlos .Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, São Paulo: ,Editora Atlas S.A., 1999

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios o início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KASSAR, Monica de Carvalho Guimarães. Deficiência Múltipla e educação no Brasil.

Discurso e Silêncio na história dos sujeitos. Campinas. Autores Associados, 1999.

LIMA, Maria Cristina de Brito. A Educação como direito fundamental. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

LUDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, Antônio Flávio, PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (Orgs.). Currículo: pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.. 179-202

PARO, Vitor Henrique. Prefácio. In: SOUZA, Silvana Aparecida de. Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001. p. 7-9

PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.

São Paulo: TA Queiroz, Reimpressão, 1996

PEIXOTO, Fabiano Hartmann. Direito Educacional. Curitiba: IESDE, 2004.

PINTO, A. V. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. Revista de Educação do IDEAU, vol. 5 – nº12, jul – dez 2010. Semestral.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vo-

zes,

2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio

de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. Inclusão: Um Guia para Educadores.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Abádia da. Educadores e Educandos: tempos históricos. Brasília: UnB, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.[Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

LUCIANA CANDIDO CAMARGO

RESUMO

O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para a construção do conhecimento, pois, os jogos e as brincadeiras são importantes peças para a formação e o desenvolvimento dos sujeitos, visto que, seu papel transcende o simples ato de controlar as capacidades e habilidades das pessoas, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental. Os jogos e as brincadeiras possibilitam que alunos e professores exponham seus anseios, seus conhecimentos, suas vontades e seus medos, portanto, as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade. Neste contexto, este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo apresentar a contribuição dos jogos e brincadeiras para o ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental 2. Com intuito de responder o objetivo proposto procedeu-se com consulta bibliográfica com base em materiais que já se tornaram públicos. As informações analisadas mostraram que a valorização do lúdico pelo professor proporciona um aprendizado rico e prazeroso para o aluno, pois, o brincar é mais do que um preenchimento de tempo ocioso, é um momento que envolve afetividade, doação e sensibilidade aliado ao processo de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, as atividades com brincadeiras e jogos não constituem conhecimentos em si, mas são caminhos que possibilitam diagnosticar, intervir e transmitir conteúdos conceituais, metodologias e atitudes sem que tal mediação seja percebida.

Palavras-chave: Lúdico; Jogos; Brincadeiras; Ensino Fundamental 2.

ABSTRACT

Playing is a natural, spontaneous and necessary activity for the construction of knowledge, as games and games are important pieces for the formation and development of subjects considering that their role transcends the simple act of controlling people's capacities and abilities, especially in the final years of elementary school. Games and games make it possible

for students and teachers to expose their desires, their knowledge, their wills and fears, therefore, playful practices contribute to the development of students in their entirety. This research work has as main objective to present the contribution of games and games for teaching and learning in Elementary School 2. In order to answer the proposed objective, we proceeded with bibliographic consultation based on materials that have already become public. The analyzed information showed that the valuation of playfulness by the teacher provides a rich and pleasurable learning for the student, because playing is more than a filling of idle time, it is a moment that involves affection, donation and sensitivity combined with the learning process in final years of elementary school. However, activities with games and games do not constitute knowledge in themselves, but they are paths that make it possible to diagnose, intervene and transmit conceptual contents, methodologies and attitudes without such mediation being perceived.

Keywords: Playful. Games. Jokes. Elementary School 2.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem ocorre considerando o tempo, o espaço e as peculiaridades de cada aluno possibilitando que ele se torne protagonista da ação educacional que se desenvolve, logo, é fundamental que o desenvolvimento e construção de objetos de aprendizagem sejam planejados com eficácia. Para isso é preciso que o professor tenha conhecimento sobre o assunto que deseja trabalhar, determinar a abordagem pedagógica que dará norte ao ensino, sua concepção e uso, saber usar os recursos para sua constituição e, trabalhar de maneira coerente.

A cultura escolar basicamente está sustentada pela insubstituível presença do professor, do aluno, do método, dos materiais, do currículo, do espaço e do tempo institucional. Assim, as ações que visam a reconfiguração da escola e dos atores que fazem parte desse meio, muitas vezes se deparam com a rejeição de mudanças de paradigmas, que em sua maioria são contrárias à manutenção dos conceitos advindos e sustentados pela sociedade tradicional.

A escola tem um importante papel na formação de pessoas conscientes e, por isso é fundamental que os professores acompanhem essas mudanças tendo na formação continuada um apoio ao seu desenvolvimento profissional e por meio de uma reflexão crítica se permita avaliar a qualidade de seu método de ensino. Buscando a criação, a manutenção, o acesso e a continuidade pelas novas particularidades pedagógicas surge o lúdico, o qual atua de forma a auxiliar ao professor.

Este recurso atua de modo a proporcionar acesso à informação e as interações fundamentais para que haja resultados plausíveis que garanta a aquisição do conhecimento levando em consideração as peculiaridades do aluno, assim como do professor. Neste contexto, o jogo, as brincadeiras e o brinquedo, ou seja, os recursos lúdicos devem se fazer presente como ferramenta pedagógica no processo educacional.

A escolha do tema se justifica por-

que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde que o homem inicia seu contato com o mundo, portanto, quando ocorre interação com o meio físico e social de forma lúdica o aluno pode se desenvolver de modo mais eficiente e abrangente. A discussão sobre esse tema é importante, pois, compreender o universo lúdico se torna imprescindível para o bom desenvolvimento do trabalho educacional efetivado pelo professor.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral apresentar a contribuição dos jogos e brincadeiras para o ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental 2. Visando atender o objetivo proposto desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: compreender o universo lúdico; verificar como os jogos e brincadeiras contribuem para o ensino no Ensino Fundamental 2 e; entender como lúdico pode auxiliar a construção do conhecimento dos alunos no Ensino Fundamental 2.

O trabalho presente procedeu-se com pesquisa bibliográfica ancorado em materiais já públicos como livros, publicações em jornais, revistas, periódicos, artigos entre outros meios que contribuem para obter informações sobre o assunto em discussão. As informações adquiridas foram documentadas por meio de fichamentos e, deste modo elaborou-se os relatórios, separando-os por tópicos a fim de um melhor entendimento e, fornecendo uma gama de aspectos reflexivos no que tange a relevância deste tema. Por fim foram apresentadas algumas considerações sobre o assunto analisado.

O UNIVERSO LÚDICO

As preocupações em relação à educação existem desde longa data, sobretudo, aquelas que tratam do processo de ensino e aprendizagem. As questões de como ensinar estimulando e envolvendo o aluno a aprender estão presentes em diversos períodos da história, se constituindo em uma das mais importantes preocupações dos professores (MARINHO et al., 2012).

Ao direcionar o olhar para períodos passados é possível observar que o jogo já era considerado por vários pesquisadores como uma atividade rica, no sentido de apontar possibilidades educacionais para o desenvolvimento de conhecimento em diferentes campos. Essa valorização pode ser vista em vários períodos nos quais o uso do jogo já era considerado como um recurso importante no processo pedagógico (MARINHO et al., 2012).

Ao trazer à luz esse tema Bemvenuti et al. (2012) mostra que nas antigas civilizações, mesmo com as formas diferentes de organização da sociedade vigente, o lúdico se mantinha presente no dia a dia das famílias, onde nos termos utilizados, são identificadas algumas importantes diferenças para compreender a contradição existente na educação com relação a concepção de ludicidade jogos e brincadeiras, ou mesmo pertinente a concepção de exercício, treinamento e divertimento.

Proveniente do latim ludus, o termo lúdico, está impregnado da noção de diversão, jogo, iludir, zombar, enganar e de passar o tempo. Neste contexto, cabe indagar também quando sentido dado ao uso do lúdico, ao prazer, ao ludus, ao jogo, no âmbito do sistema educacional. O lúdico

é carregado de movimento, imaginação e som e, é nesse universo que a criança brinca, pula, desenha, canta, dança, pinta, cria, recria e representa o faz de conta (BEMVENUTI et al., 2012).

O lúdico é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, portanto, sendo, imprescindível à prática pedagógica, pois, à medida que as atividades lúdicas são vivenciadas e valorizadas em sala de aula, os alunos passam a ter oportunidades de interagir com o conhecimento e com o outro. De acordo com Almeida (2013, p. 31) "o lúdico é importante para o desenvolvimento mental e mediação de experiências pessoais e culturais de acordo com o que é compatível com o nível do aluno, pois a ludicidade é uma forma natural e necessária para o desenvolvimento do indivíduo."

As atividades lúdicas são importantes na educação, pois, é por meio delas que os alunos desenvolvem habilidades para a efetivação da aprendizagem. Embora, o lúdico esteve presenta na educação em todos os povos nas diferentes épocas desde as primeiras civilizações, somente nos últimos anos seu uso vem se destacando e sendo implicado em diferentes estratégias em torno das práticas diárias (BEMVENUTI et al., 2012). Nesta perspectiva Almeida (2013) afirma que:

É perceptível o crescimento do aluno quando desenvolve um conteúdo através de uma abordagem dinâmica e participativa, de modo que, quando ele é orientado apenas a ler e responder questões sem interagir, ele sente enfado, não há troca de experiência, o que faz cair de rendimento, torna-se monótona e cansativa a aula, então o aluno fica ansioso pelo intervalo ou término da aula, o que vai tirá-lo daquela situação (ALMEIDA, 2013, p. 31).

O brincar é um comportamento humano que atravessa séculos e independentemente da classe social ou cultura, faz parte da vida do ser humano onde consequentemente todos se divertem, socializam, aprendem, trocam experiências, comunicam, desafiam uns aos outros e se interagem. Os aspectos lúdicos, portanto, se tornam um recurso importante na mediação do processo de aprendizagem, pois, favorece o uso da concentração, do pensamento, do desenvolvimento cultural, pessoal e social, facilitando a construção do pensamento (MODESTO; RUBIO, 2014). Ainda segundo Modesto e Rubio (2014) o brincar é uma atividade que facilita o desenvolvimento psicológico, físico, cognitivo, estimula o desenvolvimento intelectual e possibilita as aprendizagens Contudo, para que o lúdico contribua para a construção do conhecimento, é importante que o professor direcione toda a atividade e estabeleça os objetivos fazendo com que o brincar tenha um caráter pedagógico e não apenas uma brincadeira sem fins educativos, e com isso promovendo interação social e o desenvolvimento de habilidade intelectuais.

ENSINO, LINGUAGEM E OS JOGOS E BRINCADEIRAS

Com nove anos de duração e atendendo aluno de 6 a 14 anos, o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica. Portanto, há crianças e adolescentes que, no decorrer desse período passam

por várias mudanças relacionadas a aspectos afetivos, emocionais, físicos entre outros. Essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para esse período de escolarização, de maneira a superar as rupturas que acontecem na passagem não apenas entre as etapas da Educação Básica, como também entre as fases do Ensino Fundamental, ou seja, Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2019).

Além dos aspectos relacionados a aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração das propostas pedagógicas e dos currículos também devem ser consideradas medidas para assegurar um contínuo percurso de aprendizagem aos alunos entre as duas etapas do Ensino Fundamental, de maneira a promover uma integração maior entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças educacionais na estrutura pedagógica que decorrem principalmente da diferenciação dos componentes curriculares, sendo assim, realizar as adaptações e articulações, necessárias "tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso" (BRASIL, 2019, p. 59).

Diante disso, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o lúdico surge como um importante recurso para o processo de entendimento, aprendizagem e amadurecimento de visões e sentidos, portanto, não se deve ignorar essa metodologia, entendendo, o professor, que esta prática deve ser, acima de tudo, instrutiva, e não usada para distração do aluno. O lúdico deve ser visto como algo imprescindível à necessidade do ser humano que facilita os processos de comunicação, expressão, socialização e construção do conhecimento (SILVA et al. 2013).

Desse modo, uma aula empírica podem apresentar importância para o desenvolvimento cognitivo do aluno e, para isso, é necessário mostrar a pluralidade de visões que o aluno deve perceber sobre os instrumentos usados no processo de ensino, em meio as dificuldades das disciplinas que, em muitos casos, assustam os alunos, assim como o acolhimento das disciplinas que os alunos gostam. Nesta perspectiva, se torna igualmente importante a autorreflexão do professor, considerando que reavaliar os métodos é um importante ponto para o processo de ensino e aprendizagem e que a ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada a experiência de mundo (SILVA et al., 2013).

Assim, em todas as maneiras de ensino e aprendizagem, é fundamental que o professor tenha consciência do que está desenvolvendo, e compreenda a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento social dos alunos, seja na teoria ou na prática. É de grande importância também que o professor tenha conhecimento e competência técnica, que apresente seu domínio sobre o conteúdo em questão e que saiba trabalhar este conteúdo de forma adaptada a realidade do aluno. Neste sentido, Silva, Carvalho e Rodrigues (2017) evidenciam que:

O papel do educador é observar e coletar informações sobre as brincadeiras e os jogos para inseri-los no cotidiano de suas práticas pedagógicas. É importante organizar e estruturar o espaço das aulas de forma a estimular na criança a necessidade de brincar, também visando facilitar a escolha das brincadeiras. Nos jogos de

regras, por exemplo, o professor não precisa estimular os valores competitivos, e sim tentar desenvolver atitudes cooperativas entre os alunos (SILVA; CARVALHO; RODRIGUES, (2017, p. 4).

O uso da teoria deve ser para o processo de aprendizagem, é claro, restando, a culminância e manifestação do processo teórico que seriam a ludicidade desenvolvida em conformidade com os conteúdos que estão sendo trabalhados. Deste modo, a teoria passa a ser menos formal, porém sem perder o valor didático e sendo assimilada de forma mais fácil. Portanto, visto que o brincar é natureza da criança não se pode deixar de assegurar um espaço privilegiado sobre esse assunto (BRASIL, 2017).

Os profissionais da educação estão diante de uma oportunidade de rever o projeto e a proposta pedagógica da escola, pois, os professores desse século chegaram para compor a trajetória de nove anos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras crianças de sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze anos de idade. Se entender assim, é possível se convencer de que este é o momento de reestruturar o currículo dessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017).

O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2017, p. 10).

O lúdico extrapola os conceitos das brincadeiras e dos jogos, se tornando uma necessidade básica do corpo, da mente e da personalidade, pertence as atividades essenciais da dinâmica humana. Logo, é possível perceber que o lúdico é um recurso importante para a formação das pessoas no sentido de proporcionar a autonomia, desenvolver a inteligência e favorecer a espontaneidade (ROCHA, 2009).

Segundo Silva et al. (2013) é preciso que o professor pense como vai ensinar uma determinada matéria para seus alunos, atuando com competência didática e pedagógica e fazendo uso do lúdico para a aplicação de suas aulas de maneira dinâmica e dentro da realidade do aluno, numa lógica que inclui realidade, conteúdo e competência técnica. Essa competência deve estar alinhada com o currículo pedagógico, as Diretrizes e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As aulas lúdicas possibilitam que o aluno desenvolva habilidades cognitivas em que seja estimulado a encontrar soluções e interagir com a própria disciplina e com os demais alunos conforme apresentados pelos PCN's. Segundo Rocha (2009) as atividades escolares não consistem em olhar para coisas prontas e definitivas, mas sim construir e permitir que o aluno se aproprie de conhecimentos que servirá para compreensão e transformação de sua realidade.

De acordo com pesquisa publicada por Ribeiro e Paz (2012, p. 31) esta "eficiên-

cia em trabalhar brincando favorece aos educandos e educadores das séries finais a liberdade, o gosto e a praticidade de resolver os exercícios de uma forma prazerosa, interagindo ao seu meio educativo escolar e social do dia a dia". A escola, no processo de aprendizagem, deve manter sua autonomia perante aos alunos e professores, exercitar um trabalho que permite a interação de todas as pessoas, dentro e fora da escola

O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2

A educação é uma questão que, devida necessidade de comunicação, de interação com outros sujeitos, de se tornar uma pessoa socialmente civilizada esteve sempre presente na vida humana. Além disso, considerando que a língua é um processo de evolução ininterrupto realizado por meio da interação verbal social dos locutores, é possível notar a necessidade de existir uma interação entre um grupo de pessoas, com intuito de trocar experiências, informações e objetivos para o processo de aprendizagem (KIYA, 2014).

O processo de aprendizagem, portanto, se dá por meio da interação, porque quando não há interação não há também processo interlocutivo. E isso torna claro o fato de que é preciso incentivar o professor a assumir autonomia didática refletindo e buscando novos metodologias para as aulas no Ensino Fundamental 2. O aprendizado decorre do entendimento do homem como um ser que se forma em contato com o meio social. Logo, o homem, na ausência do outro, não se constrói homem, devido a interação e a linguagem serem importantes fatores para o seu desenvolvimento (PAIS et al., 2019).

Então, pode-se dizer que a linguagem é a principal substância para o processo educacional, pois é por meio dela que o homem interage para buscar soluções para sua vida. Diante desse fato, o professor precisa ter consciência da sua formação permanente, de sempre inovar seu fazer educacional e deter senso crítico e atitude investigativa para mediação do ensino e da aprendizagem, pois, "o trabalho utilizando a ludicidade contribui para que haja uma interação entre docente e discente" (KIYA, 2014, p. 5).

Também é preciso ter consciência de que aplicar determinado jogo ou brincadeira de modo aleatório, sem ter os objetivos claro e sua ação em relação ao desenvolvimento e aprendizagem acarreta uma deficiência grande ao ensino. Na visão de Rau (2011, p. 81) o trabalho pedagógico com jogo e brincadeiras leva aos alunos a "possibilidade de expressar-se, de descobrir o mundo, estabelecendo relações com ele a fim de obter segurança."

Esses recursos são fatores que atuam na zona de desenvolvimento proximal, proporcionando conquistas na construção do conhecimento na educação quando utilizados com fins pedagógicos e também quando ocorrem de modo espontâneo. Isso acontece, porque, muitas vezes, enquanto brincam, as crianças a adolescentes imitam o dia a dia por meio da expressão das relações escolares e familiares (KYIA, 2014).

As atividades lúdicas estimulam a socialização e a autonomia, que por sua vez,

são condições necessárias para uma boa socialização com o mundo externo. Além disso, os diferentes tipos de jogos e brincadeiras desenvolvem diferentes sentidos, habilidades e competências, o que torna importante a adequada formação docente de modo a contribuir para que muitas dificuldades possam ser sanadas no espaço escolar, configurando um processo educacional "de qualidade e facilitador de uma aprendizagem significativa" (RAU, 2011, p. 99).

No Ensino Fundamental 2, assim como nas demais etapas da aprendizagem os jogos e as brincadeiras evocam as áreas: afetiva; cognitiva, social e motora. Entretanto, segundo Gimenes (2009), é natural o aluno apresentar dificuldade e limitações como: ansiedade, agitação, pouca reflexão no entorno das normativas e regras, assim como ser pouco ou muito competitivo, pois é necessário tempo, recursos e metodologias diversificadas para que os alunos estabeleçam relações com a aprendizagem de modo sincronizado, como é proposto pelos recursos lúdicos, tendo início, meio e fim, sem levar em consideração todo o processo.

A constante busca por metodologias lúdicas comprova a ideia de funcionalidade, devido sua ação direta nos alunos causando o despertar para suas vivencias e conclusões essenciais para o dia a dia. Além disso, proporciona evolução, aquisição de autodomínio, autoconfiança e atuação satisfatória na promoção da autoestima, facilitando conceitos ou informações que se transformam em aprendizagem (GIMENES, 2009).

O professor, ao estudar os jogos e brincadeiras em seus aspectos práticos e teóricos, terá a possibilidade de usá-los como ferramenta pedagógica direcionada a práxis no processo de ensino e aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, para que de fato isso ocorra é necessário que o brincar, em seus papeis educativos e lúdicos, sejam recompensados frequentemente pelo educador. Sendo necessário observar as "necessidades e os interesses de seu grupo de educandos, a reflexão sobre o que faz, por que o faz e a relação com os diferentes instrumentos pedagógicos e as várias linguagens utilizadas" (RAU, 2011, p. 14).

A utilização dos recursos lúdicos com jogos e brincadeiras nas salas de aula do Ensino Fundamental 2 permite a transposição de conhecimentos para o universo do aluno. A introdução das atividades lúdicas na prática de ensino está ancorada em "pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, (SANTOS apud RAU 2011, p. 28), proporcionado aos futuros docentes experiências corporais e vivencias lúdicas, que fazem uso da ação, da linguagem e do pensamento tendo no jogo e na brincadeira sua fonte dinamizadora.

As atividades lúdicas carregam consigo um conceito inovador ao dia a dia do contexto escolar. Deste modo, o período que os alunos passam na escola acaba se tornando menos cansativo e mais interessante, pois, enquanto desenvolvem a linguagem por meio do lúdico, também aprendem a trabalhar em equipe, se tornam mais atentos, investigativos, passam a buscar suposições e fazer reflexões acerca de suas próprias práticas (CURY, 2001).

Além disso, o brincar não consiste

em um simples passatempo, algo desprovido de oportunidades de ensino, de aprendizagem e sem seriedade destinado a horários de intervalos ou para cobrir lacunas e aulas vagas. Adverso a estas concepções, as atividades lúdicas, além de proporcionar momentos divertidos entre professores e alunos, também são capazes do desenvolvimento de diversas competências, habilidades e constituição de importantes conhecimentos para o processo de ensino e de aprendizagem (MATOS, 2013).

Os jogos e brincadeiras direcionados a "a aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento destaca-se com expressão entre as questões pedagógicas de professores, por estar ligada as questões do conhecimento e da aprendizagem" (RAU, 2011, p. 116). Portanto, o professor, ao trabalhar com atividades lúdicas no Ensino Fundamental 2, possibilita a interação entre os discentes e nessas interações ocorrem várias outras situações importantes no processo de aquisição do conhecimento, assim como o respeito e a cooperação.

As atividades lúdicas com jogos e brincadeiras levam aos alunos a "possibilidade de expressar-se, de descobrir o mundo, estabelecendo relações com ele a fim de obter segurança" (RAU, 2011, p. 81). Esses recursos são fatores que atuam na zona de desenvolvimento proximal proporcionando conquistas na construção do conhecimento na educação quando utilizados com fins pedagógicos e também quando ocorrem de modo espontâneo, pois, os alunos, muitas vezes, enquanto brincam imitam o dia a dia por meio da expressão das relações escolares e familiares.

A ludicidade no Ensino Fundamental 2 oportuniza uma aprendizagem delicada, ou seja, o professor precisa ser capaz de nutrir e respeitar o interesse do aluno, possibilitando que este envolva em seu processo ou do contrário não irá se beneficiar da riqueza que este recurso representa. E ainda, segundo Aguiar (1998), cabe ao professor proporcionar que o discente amplie suas possibilidades de ações lúdicas por meio de brincadeiras que contribuam para o seu desenvolvimento psicossocial e para a sua educação pedagógica.

De acordo com Bemvenuti et al. (2012), o lúdico deve ser trabalhado de maneira séria e de modo correto, pois, ao atuar com o sentido verdadeiro, real e funcional da educação lúdica garantirá resultados com eficácia no desenvolvimento e na formação do aluno. Portanto, as ações pedagógicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, quando trabalhadas com o lúdico devem sempre visar a busca por práticas educacionais que priorizem o desenvolvimento e o progresso dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos lúdicos com jogos e brincadeiras são importantes e necessários para o pleno desenvolvimento do sujeito, sobretudo, no período escolar, além de contribuir significativamente para seu intelecto, sua personalidade e na construção de sua identidade. Pois, é por meio das atividades, atitudes e comportamentos lúdicos que surgem as práticas criativas e as cumplicidades, além de possibilitar lembranças prazerosas.

Portanto, pode-se dizer que o lúdico

é uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois, é um recurso capaz de revelar sentimentos e pensamentos quando bem trabalhado em sala de aula. Neste sentido, pode-se dizer que este trabalho de pesquisa atingiu o objetivo proposto, pois apresentou modo simples e direto que os jogos e as brincadeiras, de maneira geral, têm grande importância no Ensino Fundamental 2, principalmente porque ao mesmo tempo que os alunos brincam também aprendem.

Os jogos e as brincadeiras, portanto, garantem a interação e construção de conhecimentos da realidade pelos alunos, fazendo estabelecer um vínculo com o papel pedagógico deste período educacional. Conclui-se que a situação imaginária e mágica dos jogos e das brincadeiras tem uma lógica, mesmo não sendo aquela formal, que ajuda a investigar e a construir os conhecimentos sobre a identidade, sobre os objetos e sobre o mundo com muito prazer.

Com o uso de atividades com jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental 2 é possível obter um resultado melhor em termos de desenvolvimento, respeito e, com isso, também proporcionar ao aluno a possibilidade de manifestação dos aspectos de linguagem, psicomotores, cognitivos e sociais. Portanto, o trabalho com os recursos lúdicos são uma importante ação presente na vida dos alunos e contribui para a construção da autonomia. Sendo assim, a inserção dos jogos e brincadeiras no dia a dia do Ensino Fundamental 2 faz com que os professores assumam um compromisso de proporcionar e oportunizar aos alunos o brincar e a aprendizagem de modo simultâneo, além de ser um processo conscientizador que envolve aspectos históricos e sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João S. Jogos para o ensino de conceitos. 1 Ed. Campinas: Papirus, 1998, p.33-40.

ALMEIDA, Maria P.P. O lúdico como base para o ensino e aprendizagem. In. Revista eletrônica – Revista Científica da FASETE. v. 7, n. 7, 2013, p. 28-38.

BEMVENUTI, Alice et al. O lúdico na prática pedagógica. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular-BNCC: Educação é a Base. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11051 8_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CURY, Carlos RJ. Os desafios da formação docente. In. Educar em Revista. v. 1, n. 18, 2001, p. 221, 230.

GIMENES, Beatriz P. O resgate do brincar na formação de educador. In. Boletim Academia Paulista de Psicologia. v. 29, n. 1, 2009, p. 81-99.

KYIA, Marcia C.S. O uso de jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. 2014. Disponível em: <http://www.diaadia educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARINHO, Hermínia R.B et al. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATOS, Marcela M. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. In. Cairu em Revista. v. 2, n. 2, 2013, p. 133-142.

MODESTO, Monica C.; RUBIO, Juliana A.S. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. In. Revista Eletrônica Saberes da Educação. v. 5, n. 1, 2014, p. 1-16.

PAIS, Heloisa M.V et al. A contribuição da ludicidade no ensino de ciências para o Ensino Fundamental. In. Braz. J. of-Develop. v. 5, n. 2, 2019, p. 1024-1035.

RAU, Maria C.T.D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. 2 Ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

RIBEIRO, Fábia M.; PAZ, Maria G. O lúdico e o ensino de Matemática nas séries finais do ensino fundamental. In. Revista Modelos – FACOS/CNEC Osório. v. 2, n. 2, 2012, p. 22-32.

ROCHA, Maria SPML. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. In. Revista Semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional. v. 13, n. 2, 2009, p. 203-212.

SILVA, Fábio L.; CARVALHO, Gilvane P.; RODRIGUES, Cleire MA. Relação entre o lúdico e a aprendizagem. 2017. Disponível em: <http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstr eam/prefix/151/1/Rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20o%20l%C3%BAdico%20e% 20a%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Jonas L.S. et al. Matemática lúdica: Ensino Fundamental e Médio. In. Revista Educação em Foco. v. 1, n. 6, 2013, p. 26-36.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

OS DIFERENTES TIPOS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - DEFICIÊNCIA VISUAL

LUCIANA RODRIGUES DE ALMEIDA MARTINS

RESUMO

O presente trabalho fala sobre a criança deficiente visual (cega ou com baixa visão) desde o início sofre limitações em suas possibilidades de apreensão do mundo externo e de adaptação ao meio. Ela precisa contar com pessoas disponíveis para ajudá-la a explorar o mundo e a elaborar suas próprias informações, usando os demais órgãos dos sentidos – audição, olfato, tato e paladar – para ganhar autoconfiança e senso de equilíbrio. O Atendimento Educacional Especializado se constitui em um sistema de apoio com orientação inclusiva, oferecendo aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiências, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) reais oportunidades de serem incluídos na escola regular, em turno oposto ao frequentado na sala comum.

PALAVRAS-CHAVE: AEE; Aprendizagem; Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

O que é considerado essencial para efetiva inclusão escolar, não tem sido objeto de atenção central por parte das políticas e a aprendizagem de todos hoje que estão na escola não conseguem acompanhar as exigências. Garantir o acesso e os recursos infraestruturais e técnicos é apenas uma condição necessária, porém não suficiente para uma, promoção de uma aprendizagem real, o que consideramos ser o objetivo central da perspectiva inclusiva em educação. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 8).

Diante disso, como Atendimento Educacional Especializado pode contribuir com a deficiência visual?

Deste modo, o objetivo geral do trabalho é compreender a educação especial voltada para a deficiência visual, mediante os mecanismos da inclusão e as práticas educativas. Os objetivos específicos são avaliar o currículo e as prática educativas da inclusão da criança com deficiência visual; contextualizar a inclusão da criança com deficiência visual; conhecer possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência visual.

DESENVOLVIMENTO

DEFICIÊNCIA VISUAL E EDUCAÇÃO

Para Coll, Marchesi e Palácios (2004) o objetivo de ter escolas inclusivas supõe uma profunda transformação do sistema educacional, que vai além da reforma da educação especial. De acordo com Brasil (2000) cabe à sociedade oferecer oportunidades para que as pessoas com limitações em seu relacionamento visual com o mundo possam desenvolver toda sua capacidade física e mental e usufruir dela. Pois há muito a ser feito, sendo preciso reconhecer que já ocorreram muitas conquistas e avanços.

A criança deficiente visual (cega ou com baixa visão) desde o início sofre limitações em suas possibilidades de apreensão do mundo externo e de adaptação ao meio. Ela precisa contar com pessoas disponíveis para ajudá- la a explorar o mundo e a elaborar suas próprias informações, usando os demais órgãos dos sentidos – audição, olfato, tato e paladar – para ganhar autoconfiança e senso de equilíbrio. (BRASIL, 2000, p. 21).

De acordo com Coll, Marchesi e Palácios (2004) coloca que as atitudes dos professores dependem da sua competência e da sua segurança profissional, onde a segurança está relacionada que imagina que podem criar na sala de aula os alunos com necessidades educativas especiais e com ajuda que receberá de outros professores.

São muitos anos de reclamações e interpretações equivocadas sobre as leis da educação. Não se admite mais a continuidade de uma escola sem um currículo apropriado e eficiente. As discussões acerca dessas questões são realizadas em um contexto socioeconômico bastante excludente e em ambientes educacionais que não funcionam, bem como por meio referenciais teóricos que ainda pregam uma visão estática de homem, um currículo arcaico, além de uma visão que idealiza o igual, o homogêneo, como se isso fosse possível. (MOSQUEIRA, 2012, p. 120).

Segundo Mosqueira (2012) a inclusão na educação passa por novos caminhos e o professor passou a ser um facilitador do processo de aquisição do conhecimento, havendo uma nova visão sobre o histórico de deficiências, avaliações visuais na escola, dando aos novos currículos uma competência que obriga a escola a se transformar e assumir um novo papel. "O professor da escola inclusiva vai precisar compreender e assumir as múltiplas competências que o processo exige. (MOSQUEIRA, 2012, p. 12).

Para Martinez e Tacca (2011) os estudos e pesquisas sobre aprendizagem escolar representam um campo de investigação cada vez mais importante em razão das crescentes transformações e dos desafios que se colocam a educação como prática social. De acordo com os autores, não deve ser subestimado de modo algum a necessidade de garantir os adequados suportes materiais e técnicos na educação das pessoas na educação das pessoas com deficiências, reconhecida a complexidade da aprendizagem escolar.

A aprendizagem adquirida em seu meio em contato com diferentes objetos, mediante relações interpessoais, impulsiona o seu desenvolvimento. É neste espaço que cabe ao adulto criar situações geradoras de conhecimentos, deve mediar, provocar situações que o deficiente visual possa ter e vivenciar novas experiências, internalizá-las e construir seus conhecimentos. (BRASIL, 2003, p. 27).

A cegueira é uma deficiência sensorial que se caracteriza pelo fato de que as pessoas que dela procedem têm seu sistema visual de coleta de informações total ou seriamente prejudicado. (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p. 151). Segundo os autores, a visão é básica para se ter acesso à leitura e à escrita e apesar dos problemas de acesso à informação que têm as crianças cegas, elas poderão construir seu desenvolvimento, partindo dos sistemas sensoriais de que dispõe, mediante vias alternativas distintas dos videntes.

A educação vigente que normatiza o funcionamento da educação especial como modalidade de ensino avançou em alguns aspectos, particularmente, no que se refere à organização de setores de apoio específicos nas instituições de ensino superior para facilitar a formação dos alunos com deficiência. Pode-se avaliar esse avanço pela ênfase institucional, já que a legislação responsabiliza essas instituições pelo apoio instrumental adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo respaldo legal e financeiro em âmbito federal. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 239).

Desta forma, de acordo com Mosqueira (2012) a história mostra as dificuldades pelas quais os deficientes visuais passaram no decorrer dos tempos, foram épocas de muita dependência e desprezo, além da existência de uma escola alienada do processo de inclusão. "Todas essas crianças vão precisar de possibilidades e estímulos suficientes para crescer e se tornar independentes na fase adulta." (MOSQUEIRA, 2012, p. 45).

Percorrendo períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes

com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. (BRASIL, 2001, p. 19).

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão 'deficiência visual' se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. (BRASIL, 2000).

Segundo Brasil (2000) a Organização Mundial de Saúde estima que, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, de 1 a 1,5 por cento da população é portadora de deficiência visual, onde cerca de 1,6 milhão de pessoas com algum tipo de deficiência visual, sendo a maioria delas com baixa visão.

De acordo com Brasil (2000) a visão subnormal ou baixa visão abrange à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. "Além disso, a deficiência visual, em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e independência." (BRASIL, 2000, p. 12).

Essa limitação, pode prejudicar o desenvolvimento social da criança, segundo Brasil (2000), na idade pré-escolar pode prejudicar o conhecimento do mundo a seu redor e seu relacionamento com outras pessoas pois é um momento em que ela gosta de ter amigos, brincar junto e compartilhar os brinquedos, pois se a criança estiver impossibilitada de desempenhar esses papéis, ficará insatisfeita e isolada, e isso trará prejuízos a sua aprendizagem.

Por meio de brincadeiras, como o faz-de-conta, podemos avaliar as dificuldades, a falta de conhecimentos relacionados a conceitos e suas representações por parte das crianças deficientes visuais e, a partir daí criar espaços para que continuem brincando, mas o professor e os colegas que enxergam serão os mediadores. As crianças deficientes visuais, por meio de brincadeiras, estarão explorando o seu meio, fazendo descobertas, desenvolvendo conceitos e organizando suas representações. Consequentemente, suas limitações serão amenizadas. (BRASIL, 2003, p. 32).

Para Mosqueira (2012), as causas da deficiência visual são variadas e podem ocorrer antes do nascimento, durante o parto ou durante o crescimento do indivíduo, onde independentemente da causa da deficiência, a criança pode perder totalmente a visão ou mesmo crescer com algum resíduo dela.

De acordo com Martinez e Tacca (2011) Vygotski (1989) considera o indivíduo com cegueira não é simplesmente aquele desprovido da percepção visual e que se utiliza dos demais sentidos para aprender o mundo, onde Vygotsky focaliza a integralidade do individuo e a conformação singular da sua personalidade em função das diferentes experiências vividas e das múltiplas influências recebidas.

Vygotski (1989) defende a singularidade do processo de desenvolvimento que é regido pelas leis da diversidade. Isso representa outra perspectiva para as pessoas com defeito, que passam a ser compreendidas na sua singularidade. Por meio dessa abordagem, Vygotski enfatiza

as características qualitativas do desenvolvimento do indivíduo e de sua personalidade e entende que a psicologia do cego não é a psicologia do vidente sem a visão. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 249).

Ou seja, de acordo com os autores, Vygotski diferencia as psicologias e aborda a importância no desenvolvimento. De acordo com Mosqueira (2012), pessoas com a mesma deficiência não apresenta necessariamente a mesma resposta para os estímulos recebidos do ambiente pois a função de cada indivíduo apresenta um diagnóstico de uma doença ou deficiência muito particular.

De acordo com esse conceito, o professor deve levar os alunos a conquistarem conhecimentos que não ocorreram espontaneamente, interferir e mediar situações de aprendizagem impulsionando o desenvolvimento. (BRASIL, 2003, p. 26).

Esse mediador terá o papel de uma ponte que fará a ligação da criança deficiente visual, principalmente da portadora de cegueira, ao mundo socialmente organizado e conhecido. Caso contrário, provavelmente, apresentará déficit em seu desenvolvimento. (BRASIL, 2003, p. 27). "Lei nº 853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais." (BRASIL, 2001, p. 11)

De acordo com Brasil (2003) a natureza da aprendizagem é social e ocorre desde o nascimento, o bebê age mediante experiências sociais resultantes de processos de imitação, onde o bebê por meio da imitação de um adulto que a expõe a diferentes situações, aperfeiçoa a sua motricidade, sua percepção e organiza a sua aprendizagem, é o adulto que dá significados aos desejos do bebé, como a mãe quando diz saber que o filho chora por fome, dor ou frio.

Devido à imaturidade motora, as ações do bebê são limitadas e suas primeiras experiências com o meio em que vive acontecem principalmente pela boca e, depois, pela visão, onde aparecem as primeiras sensações e as reações psicológicas primárias. É nessa etapa do desenvolvimento que o adulto estimula os movimentos da criança utilizando objetos e fazendo brincadeiras. (BRASIL, 2003, p. 28).

Logo após, de acordo com Brasil (2003) o amadurecimento motor, iniciam-se os primeiros exercícios de vocalização, é nos primeiros meses o bebê age de maneira organizada, movimenta braços e pernas e emite sons conforme essas ações lhe agradam e que satisfazem seus desejos imediatos.

De acordo com Brasil (2003) a ação comunicativa é de extrema importância no caso da criança cega, pois acompanhada da ação de explorar tatilmente, permitirá a ela compreender os significados das coisas que fazem parte do seu meio, isto é, os conceitos e mais tarde fazer suas representações, mas as ações sociais que levam a criança a manipular objetos:

Entretanto, as ações socializadas são iniciadas pelos adultos e são essas ações que levarão a criança a aprender a usar os objetos. No caso do deficiente visual, uma vez que pouco ou nada enxerga, se não tem possibilidade, por exemplo, de imitar, as ações socializadas ficarão prejudicadas, uma vez que os objetos por si só não in-

dicam o seu uso. Portanto, essas relações (mediações), adulto/criança e também criança/criança, são imprescindíveis para compreenderem seu meio e participarem ativamente dele. (BRASIL, 2003, p. 29).

Para Brasil (2003) a criança dita "normal" é muito observadora e logo começa a demonstrar o quanto a socialização se faz presente em sua aprendizagem e a criança com deficiência visual e, mais especificamente daquela com cegueira, se não houver mediação do adulto, o mesmo não ocorrerá.

De acordo com Diniz (2012) a inclusão escolar das crianças com deficiência iniciada desde a Educação Infantil no sistema comum de ensino constitui uma possibilidade de que elas tenham uma trajetória educacional mais favorável para suas aprendizagens, compartilhando um ambiente comum, marcado pelo princípio da inclusão de todos, é onde vive formas diferenciadas de estar no mundo e de aprender, onde crianças experimentam situações de aprendizagem mais ricas para si e para possibilidades de intervenção pedagógicas.

Desta forma, segundo a autora, no movimento de mudanças, a escola tem uma importante função e deve ter condições para desempenhá-la com mais segurança e clareza, sendo preciso que haja investimentos na materialidade das escolas, na formação dos docentes e na valorização da atividade de inclusão.

DEFICIÊNCIA VISUAL E O AEE

A escola no contemporâneo tem novas abordagens para o aprendizado de todos, sem exclusão, sendo acrescentado cada vez mais assistência, novos métodos e práticas, na busca de vencer as barreiras das dificuldades de aprendizagens e a promoção social dos alunos.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004) o objetivo fundamental da educação escolar é promover de forma intencional o desenvolvimento de capacidades e apropriação de determinados conteúdos da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos do seu âmbito sociocultural de referência.

Desta forma, para atingir o objetivo, conforme Coll, Marchesi e Palacios (2004), a escola deve ter o equilíbrio de forma educativa, de forma compreensiva e diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, evitando a discriminação e a desigualdade de oportunidades e respeitando ao mesmo tempo, as características e necessidades individuais.

Existem necessidades educativas comuns compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Nem todos alunos, porém, enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 290).

De acordo com Brasil (2012) o processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacio-

nais sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos quais essa política se materializa por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constitui em um sistema de apoio com orientação inclusiva, oferecendo aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiências, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) reais oportunidades de serem incluídos na escola regular, em turno oposto ao frequentado na sala comum.

O que se nota é que na trajetória de implantação de uma política pública para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está implícita uma preocupação do Estado em oferecer a eles um conjunto de suportes que lhes garantam o pleno acesso ao currículo e uma educação de qualidade em uma perspectiva inclusiva. Todas as ações propostas e desenvolvidas convergem para a política inclusiva defendida no território nacional. (BRASIL, 2012, p. 23).

Conforme Martinez e Tacca (2011) em nosso país, a partir da década de 1990, o processo de mudança política que visava garantir o princípio da inclusão veio sendo estabelecido pela pressão de grupos da sociedade civil, organizada pelos poderes governamentais para o estabelecimento dos direitos e oportunidades igualitárias para pessoas com deficiências, estabelecendo leis e decretos, sistematizando conquistas. Assim, de acordo com Martinez e Tacca (2011) a organização da escola está, historicamente, para uma transmissão de cultura dominante, com a tentativa dessa transmissão para que seja uniforme, ou seja, que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo, conteúdos escolhidos e organizados de maneira padronizada, não ocorrendo espaço para manifestações singulares que compõe a diversidade da sala de aula.

Desta forma, algumas crianças que não acompanham o ensino como se espera que façam, ou não apresentam a resposta esperada, são rotuladas como aquelas que têm dificuldades de aprendizagem. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 149).

Ainda convivemos com concepções de desenvolvimento arraigadas em modelos deterministas, com padrões normativos de aprendizagem e modelos preestabelecidos de relacionamentos entre as pessoas, que impingem à deficiência um caráter de déficit permanente. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179)

Desta maneira, o conjunto de especificidades dos saberes desenvolvido, conforme Martinez e Tacca (2011), em tempos anteriores, pelo movimento da inclusão, a Educação Especial passou a ser questionada, sendo considerada ultrapassada, pois o desafio deixou de ser de poucos para alcançar a todos que estão efetivamente envolvidos com a educação e o processo de aprender.

Porém, em uma perspectiva dialógica de cunho histórico-cultural, a natureza deficitária da deficiência intelectual toma outros contornos, permitindo trajetórias de vida diferenciadas e autônomas às pessoas. A deficiência deixa de ser uma condição restritiva e passa a ser uma possibili-

dade de desenvolvimento que se constrói no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa que um dia recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Deste modo, a deficiência intelectual passa a ser olhado de uma outra maneira em condições de aprendizagem, no modo singular de que cada criança tem seu ritmo e modo de aprender e seu próprio desenvolvimento.

Segundo Montoan (2015) a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso de toda ordem, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social, onde os alunos são vítimas de seus pais, de seus professores, em todos os sentidos, são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo do estudante da educação formal.

Segundo Mosqueira (2010) vivemos em uma sociedade que ainda está presa a antigos conceitos sobre a capacidade e produtividade do homem, especialmente das pessoas portadoras de necessidades especiais.

Os deficientes visuais, como já é senso comum, sofreram muitas discriminações no decorrer dos tempos. Foram segregados, abandonados e, com muita luta, conseguiram seu espaço. As mudanças de comportamento desses indivíduos em razão de suas conquistas são evidentes. Outra evidência é a conquista de espaços físicos que há alguns anos ainda eram frequentados apenas pelas pessoas ditas normais. A escola regular é o melhor exemplo disso, visto que a inclusão, hoje, é uma realidade. (MOSQUEIRA, 2010, p. 9).

De acordo com Brasil (2001) todos alunos, em determinado momento da sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais e os professores conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas, mas existem necessidades educacionais que requerem da escola uma série de recursos e apoios de caráter especializado, proporcionando ao aluno meios para acesso ao currículo.

De acordo com Montoan (2015), as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

De acordo com Lopes (2013) coloca que diante das pesquisas, a inclusão é um desafio permanente, devendo ser continuado ser lançado questões para que tenha uma educação de qualidade para uma meta da educação em geral. “A criança portadora de deficiência visual (cegueira ou baixa visão) deve ser avaliada por profissionais da área da saúde e da educação, num trabalho conjunto, para identificar suas necessidades específicas e sua potencialidade”. (BRASIL, 2000, p. 15).

De acordo com Mosqueira (2012) todo e qualquer método de ensino de leitura e escrita para deficientes visuais deve ser avaliado muito bem, não devendo escolher métodos impróprios, o método braile deve ser aplicado às crianças cegas ou qualquer pessoa que não possa usar a visão para ler e escrever.

Desta forma, Mosqueira (2012) coloca que para iniciar o braile é necessário que o aluno esteja apto a movimentar os dedos com uma certa precisão e coordenação, onde a criança cega deve ser estimulada a exercitar a coordenação motora fina.

Nos casos de baixa visão, é preciso saber se o avaliado tem condições de frequentar a escola usando outros materiais adaptados, como lupa, lentes de aumento, computador etc. Mais de 80% das pessoas rotuladas como "cegas" possuem algum resíduo visual. Por essa razão, precisamos saber quem são e como está funcionando a visão desse aluno. (MOSQUEIRA, 2012, p. 70).

De acordo com Coll, Marchesi e Palácios (2004) coloca que existem vários métodos diferentes para escrever o sistema braile, mas é preciso destacar que hoje existem diversos instrumentos tecnológicos capazes de ajudar as pessoas cegas e deficientes visuais na leitura e na escrita, sendo priorizados mais de acordo com avanços da informática, sendo oferecido pelo mercado atualmente teclados, impressoras, sintetizadores de voz, programas informáticos, etc. que permitem ao cego ou ao deficiente visual um acesso maior à comunicação e à língua escrita.

Segundo Mosqueira (2012) o lúdico é a parte fundamental em qualquer processo de aprendizagem, o que não é diferente com os cegos, como por exemplo, ao brincar com massinhas pode favorecer a melhora da coordenação motora fina, como também ação de enrolar pedaços de papel. É importante um preparo psicomotor do aluno cego antes dele iniciar alfabetização em braile. Mas, decifrar o sistema em Braille não garante aprendizagem conceitual necessário para o processo de leitura.

De acordo com Stobaus e Mouriño (2013) através da arte, o homem cria, se sensibiliza, se expressa, se comunica com seus semelhantes, se humaniza, consegue reencontrar-se com o mundo, com os outros homens, com as coisas, consigo mesmo, numa reunião harmônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação da criança com deficiência visual, apesar de vários mecanismos de aprendizagem e desenvolvimentos tecnológicos, ainda é um tema complexo, pois a educação inclusiva passa por adaptações pedagógicas e as políticas públicas não criam um currículo específico para as deficiências e dificuldades de aprendizagem, sendo utilizados leis que vigoram a educação especial de um modo geral de inclusão, especificando apenas alguns casos.

Quanto a mobilidade, a Política Educacional de Inclusão faz-se necessário o acréscimo de programas específicos que venham atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual, onde destacam-se programas de Orientação e Mobilidade, conhecimento indispensável para a conquista da autonomia e, consequentemente, a independência e inclusão do deficiente visual na escola e na sociedade.

O atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprio do atendimento e orienta os alunos e professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular onde o atendimento educacional especializado

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Elaboração Edileine Vieira Machado...[et al.] Brasília: MEC, SEESP, 2003.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldade e Deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. Deficiência visual na escola inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2010

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. Deficiência Visual na escola inclusiva. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ORIGAMI: A ARTE DAS DOBRADURAS E SUA MULDICIPLINARIEDADE

LUCIANA SANTOS ESTESSI DE SOUZA

RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar o Origami (dobradura de papel) uma arte milenar japonesa como uma prática pedagógica no ensino nas series iniciais. Origami pode ser usado na sala de aula como uma ferramenta didática sendo um aliado do professor (a) para se trabalhar diversos temas de forma interdisciplinar. Inicialmente apresento um contexto histórico do Origami, desde o seu surgimento até a sua aplicabilidade em sala de aula, explanando também como pode ser usado no ensino de Geometria. Esse artigo procura contar um pouco da história do origami, sobre o papel, que é o material utilizado para confecção do origami, como o origami pode ser usado como ferramenta de ensino e que os alunos podem usar o origami como uma prática de atividades artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Origami; Ensino da arte; Multidisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

O Origami é uma arte milenar e sua história está diretamente associada ao surgimento do papel, é uma palavra japonesa que significa dobrar papel do verbo dobrar e do substantivo papel. Para se fazer o ORIGAMI, tradicionalmente, começa-

-se com um papel cortado em forma de um quadrado perfeito (Hayasaka c2021).

Segundo Da Cruz (2008) os princípios básicos para a construção do origami é a não utilização de cola e tesoura, ou seja, a forma que se quer obter é dada apenas pela dobradura do papel.

No âmbito educacional pesquisas revelam que os alunos se tornam mais criativos, concentrados, participativos e motivados quando utilizam materiais exploratórios (WANDERLINDE,1998; UENO, 2003; PEREIRA, 2001; REGO et al, 2003).

Conforme Aschenbach (1993, p. 12): "o valor pedagógico do origami se faz sentir uma vez que as figuras poderão ser utilizadas como ilustração de matérias interdisciplinares, tornando-se assim um excelente recurso paradidático".

Este trabalho foi desenvolvido através de levantamentos bibliográficos em trabalhos acadêmicos, artigos, livros, literaturas eletrônicas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A HISTÓRIA DO ORIGAMI

No Japão, o papel foi introduzido pelos monges budistas coreanos, em torno de ano de 610 e os japoneses desenvolveram a sua própria tecnologia usando fibras vegetais extraídas de plantas nativas: o kozo para papel resistente, o gampi para os nobres e mitsumata, para os mais delicados. O papel tipicamente japonês ficou conhecido como washi e sobre ele podia-se escrever ou usá-lo para várias finalidades, inclusive para o origami.

O ORIGAMI é uma palavra japonesa composta do verbo dobrar (□□=ori) e do substantivo papel (□=kami). Tem como significado literalmente, "dobrar papel". Os registros sobre a sua origem não são claros (Hayasaka, c2021).

Para se fazer o origami, começa-se com um papel cortado em forma de um quadrado perfeito. A inspiração dos origamistas (pessoas que fazem o Origami) está, nos elementos da Natureza e nos objetos do dia-a-dia. Tradicionalmente, nada é cortado, colado ou desenhado. Para o mestre origamista, Akira Yoshisawa, o origami é um diálogo entre o artista e o papel (Prieto, 2008).

A história do Origami pode ser dividida em três períodos (Hayasaka, c2021):

1- O período Heian (794-1185), nessa época o papel era um elemento de luxo e de alto custo, somente a nobreza e os religiosos tinham o conhecimento do Origami. De acordo com Zulal (1997, p3) a corte imperial japonesa utilizava o Origami como passatempo, onde era considerado divertido e elegante.

2- O período Muromachi (1336-1576), os origamis cerimoniais foram criados nesse período, o registro mais antigo sobre dobradura de papel está em um poema de Ihara Saikaku datado de 1680, quando a palavra "orisue" (forma arcaica) referente ao origami foi utilizada. Nesse período a prática da dobradura era restrita às cerimônias religiosas e festivas. Como por exemplo de origami cerimonial temos o casal de borboletas (ocho e mecho) que enfeitam a garrafa de saquê nos casamentos.

3- No período Edo (1603 a 1867), o papel tornou-se mais abundante, os origamis tradicionais que conhecemos hoje se tornaram populares. Os primeiros livros sobre origami surgem nessa fase, anteriormente o conhecimento era transmitido oralmente pelas gerações até que se gravava mentalmente a sequência para construção do origami. Foram publicadas duas obras contendo as orientações para a execução de origamis: “Hidem Sembazuru Orikata” por Akisato Rito (1797) e “Kayaragusa” por Adachi Kazuyuki (1845). O livro Kayaragusa ficou conhecido como “Kan no Mado”.

O grou-japonês ou tsuru, uma ave considerada tradicionalmente sagrada, tornou-se o símbolo do origami. Ninguém sabe quem é o autor da sua criação. O grou tem uma vida longa e por isso foi associado à prosperidade, saúde e felicidade. Nas festividades o grou está presente nos papeis de presente ou na forma de dobraduras (Kawanami, 2013).







Embora poucos saibam o origami não é uma arte exclusiva japonesa, os mouros (que já conheciam a produção de papel) eram exímios dobradores de papel e influenciaram fortemente a cultura espanhola. Eles faziam apenas figuras geométricas, pois a religião muçulmana não permitia que os animais fossem representados. Na Espanha, uma dobradura de ave muito popular, a “pajarita” é sinônimo de papiroflexia. O filósofo Miguel de Unamuno, reitor da Universidade de Salamanca que durante a inauguração da Torre Eiffel (1889), conheceu as dobraduras japonesas e passou a promover a "papiroflexia” palavra espanhola para a arte de dobrar papel.



Pajarita espanhola https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Documentos/indice_origami.htm

Os modelos de origami clássico europeu baseavam-se em vincos de 45 graus, enquanto os japoneses, como Orizuru ou Frog, baseavam-se em 22,5 graus. No europeu eram usados apenas papel quadrado ou retangular e não usavam muito dobras. Origami clássico europeu e japonês eram

tão diferentes que parecem ter se desenvolvido independentemente.

Segundo Aschenbach (1992), o origami foi introduzido no Brasil pelos colonizadores portugueses e também pelos preceptores europeus que vieram orientar as crianças das famílias ricas.

A imigração japonesa, iniciada em 1908, trouxe com maior força o origami. Takao Kamikawa transformava folhas de jornal em objetos fantásticos, em uma fazenda de Bauru. Em 1970-1971, a professora Yachiyo Koda dava aulas de origami na TV Cultura, em São Paulo. Em 2002, a Copa do Mundo de Origami foi realizada em São Paulo (Britannica escola, c2021).

Na década de 60, a professora Yachiyo Koda, começou a ensinar origami pela Aliança Cultural Brasil-Japão como apoio do consulado Geral do Japão em São Paulo (Kanegae,c2021)

No século XX a tradição de considerar o origami como somente uma brincadeira de criança começa a evoluir pelas mãos de lsao Honda, no Japão, e de Miguel de Unamuno, na Espanha. Os dois autores, quase ao mesmo tempo, realizaram uma cruzada para conseguir a consideração das classes mais cultas para o origami. É certo que o desenvolvimento da arte de dobrar papel, assim como a conhecemos hoje, aconteceu nos últimos 50 anos. Na empolgação dos anos 50 e 60, foram os americanos os primeiros a impulsionar a explosão "origasmica", especialmente Lilian Oppenheimer, fundadora do The Origami Center of New York, em 1958 (GENOVA, 2001).

Nos dias atuais, Akira Yoshizawa (1911-2005) é considerado o pai do origami moderno, ele escreveu cerca de 18 livros e segundo o próprio produziu cerca de

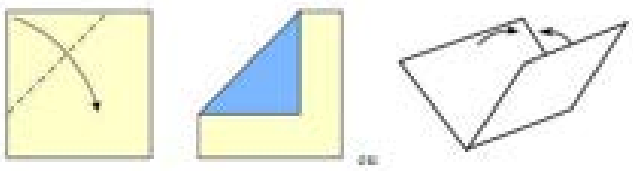
50 mil modelos de origami (Hayasaka, c2021). Em 1954 sua monografia Atarashi Origami Geijutsu (A nova arte do Origami), estabeleceu um novo sistema de notação chamado Yoshizawa-Randlett que revolucionou a forma de leitura do origami que se tornou um referencial até os dias de hoje. Desenvolveu também novas técnicas entre elas o wet-folding, que significa, dobrar o papel úmido para criar volume e formas harmoniosas em seus modelos obtendo assim, um realismo em suas obras. (KODANSHA, 1983).

2.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA FAZER O ORIGAMI

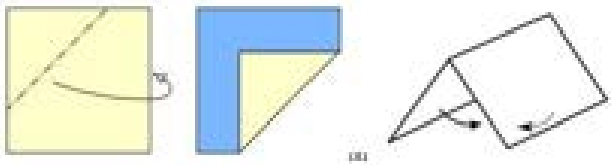
As diferentes dobras que podem ser utilizadas para alcançar um origami não são infinitas. Estas dobras foram listados e têm sido muitas vezes classificadas em três níveis de dificuldade (CHINE, c2021).

- Dobras simples:

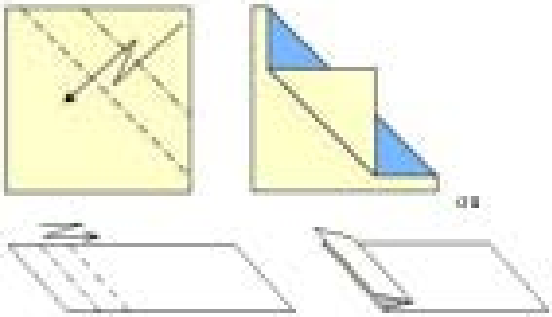
1. O vale dobra é uma dobra na oca:



2. A montanha dobra é uma dobra na crista, é o contrário do vale vezes:

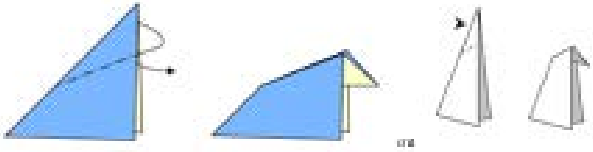


3. A dobra em zig- zag é uma forma sanfonada

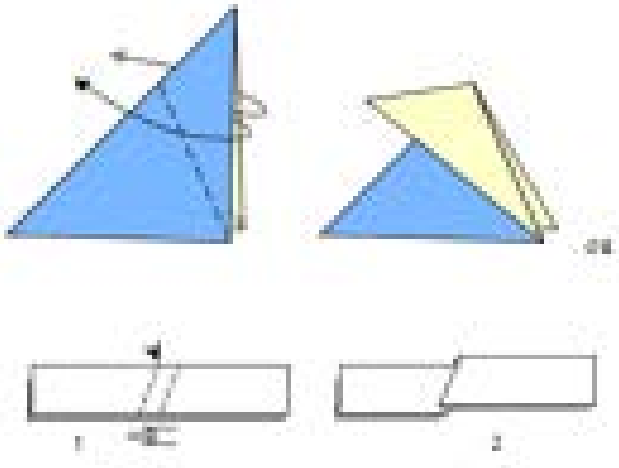


- Dobras de nível intermediário

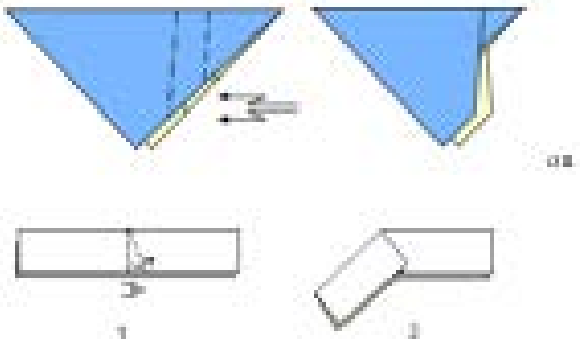
1. A dobra invertida interior é uma dobra dentro de uma crista:



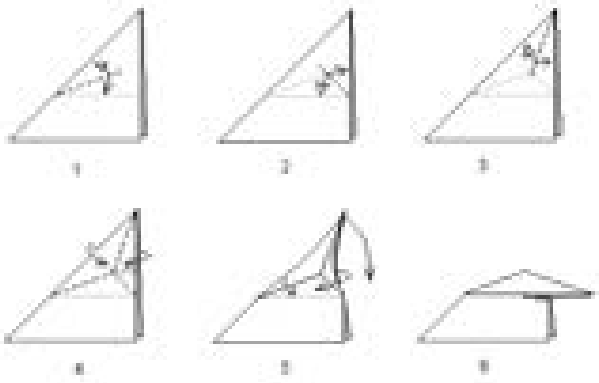
2. A dobra invertida externo é um contrário vezes para uma crista:



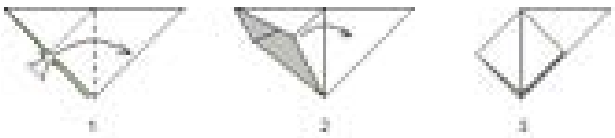
3. A dupla dobra invertida interior é uma dobra dupla dentro cristas



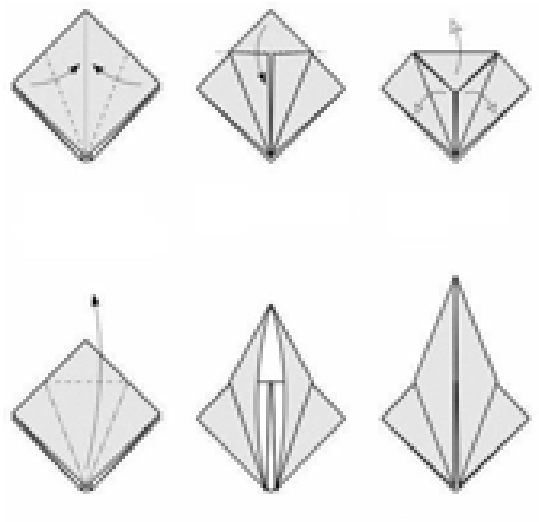
4. A orelha de coelho vezes consiste em beliscar um top de acordo com a sua bissetriz de fazer um pique dele.



5. A dobra achatada consiste na abertura do papel, em seguida, para achata-lo:

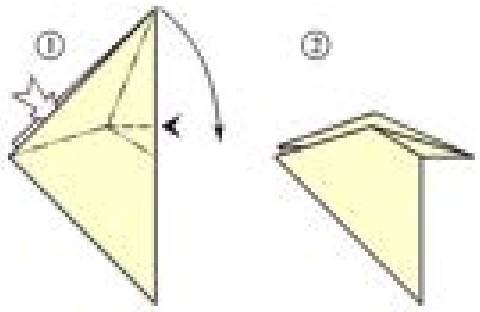


6. A pétala vezes faz-se a partir de uma dobra achatada. É necessário marcar os flancos, em seguida, para levantar um pique, dobrá-lo de volta e, finalmente, para achatar os flancos:

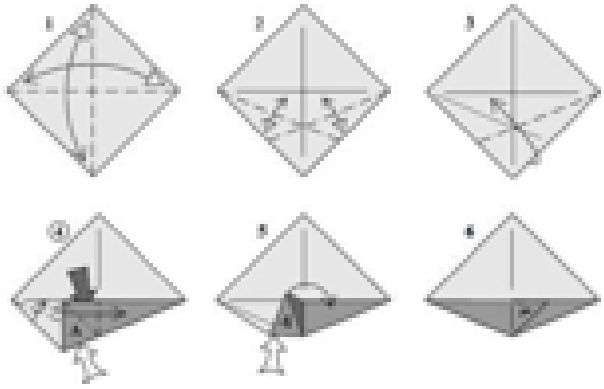


- Dobras complexas

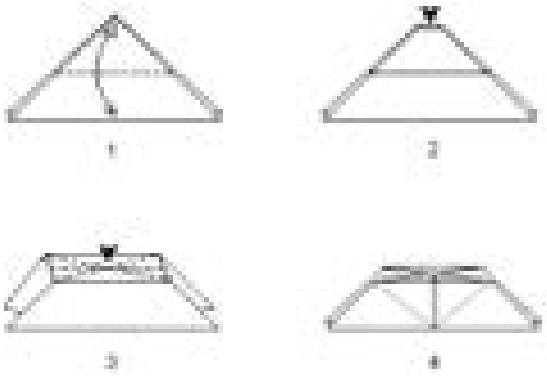
1. A dobra orelha do coelho consiste em fazer uma orelha dupla de coelho dentro de uma crista:



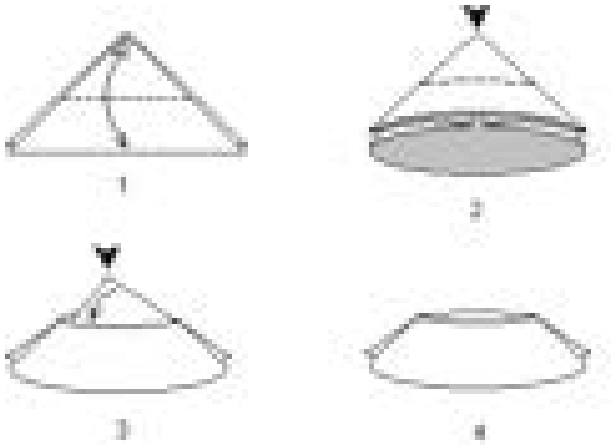
2. O pivô vezes e como chamado rotativo duplo:



3. A dobra pressionado aberta começa a partir da bomba de água. Um marcas por uma dobra no comprimento (1). Um abre o papel ao pressionar a parte superior (2) para obter uma espécie de pequeno quadro (3) , em seguida, uma refaz a base da bomba de água , mantendo a pique abaixo

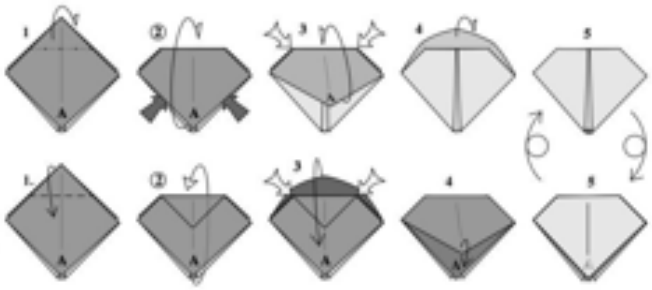


4. A dobra pressionado fechado começa como o pressionado dobra aberta, mas enquanto apenas abrindo um flanco (o outro resto colado às duas dobras interiores). Uma dobra para trás a pique , assim, de citou do flanco aberto. Desta maneira apontou bloqueia as duas dobras interiores



5. Os envelopes feito de dobra consistem em envolver uma parte do origami. A primeira linha apresenta uma dobra envolve por antes e segunda linha envolve uma

dobra por trás:



O paso a passo de um origami e chamado de diagrama. Para se descrever um diagrama de um origami, é usado os símbolos que devem ser compreender por todos. É indispensável dominar os símbolos mais atuais para entender um diagrama.



De acordo com Jackson & A'Court (1996), podem ser utilizadas algumas regras para facilitar o processo de dobradura e assim o tornar mais fácil e prazeroso:

1. Comece aprendendo a reconhecer os símbolos, as dobras básicas e a base antes de iniciar um origami.

2. Comece a partir de modelos de origami simples, caso contrário pode desanimá-lo.

3. Para o origami, a escolha do papel é importante. Ele deve ser suficientemente fino e resistente. Algumas pessoas usam simples folhas de papel para impressão, principalmente para testar um novo modelo.

4. Se você usar um papel quadrado (o que muitas vezes é o caso), verificar bem que é realmente quadrado. Pode parecer óbvio, mas nós muitas vezes só temos à mão folhas de papel A4, então é necessário cortar o papel. Às vezes, um milímetro de diferença pode complicar as coisas na implementação do origami.

5. No origami, é muito importante fazer as dobras com cuidado e precisão. Um milímetro de diferença no início pode gerar um monte de problemas depois.

6. Não dobrar sobre uma superfície macia (carpete, cobertor ou lençol).

7. Muitos erros são cometidos por se ignorar as instruções escritas ou por não seguir as instruções etapa por etapa, particularmente durante os movimentos mais complexos

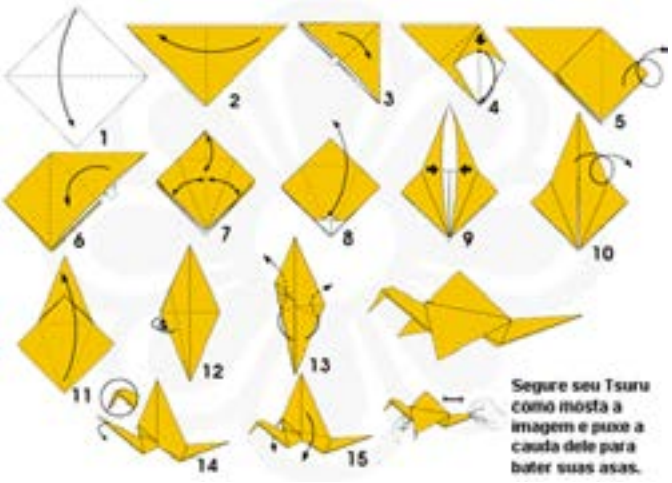
8. Finalmente, é necessário marcar a dobra com a unha ou um objeto duro e liso como uma regra (no entanto, cuidado para não rasgar o papel!)

9. Formar os primeiros vincos com particular cuidado - se eles forem feitos incorretamente, todos os últimos e os menores vincos serão difíceis de serem feitos com exatidão e parecerão desalinhados

2.3 ORIGAMIS POPULARES

Um dos Origamis mais comuns é o Tsuru, símbolo que representa a paz e saúde, é uma espécie de pássaro. Segundo a lenda japonesa, o Tsuru, é um pássaro que vive mil

anos, quem fizer mil Tsurus, concentrando-se em um desejo, será atendido (Kawanami, c2021).







Fonte: https://www.google.com/search?q=origami+tsuru&rlz=1C1CHZL_pt- BRBR758BR758&oq=origami+t&aqs=chrome.1.69i59l2j69i57j0i512l2j69i60l3.5761j0j7&sourceid= chrome&ie=UTF-8

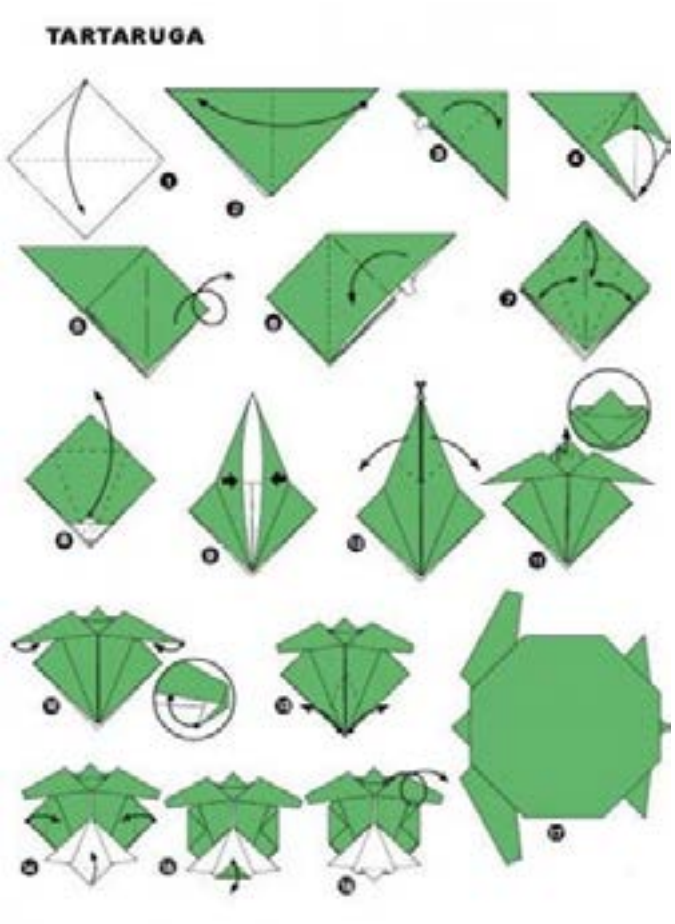
No origami além do Tsuru, os origamis mais populares são os de animais nos quais a maioria tem uma simbologia.

- Tartaruga: a longevidade.





Fonte: https://www.google.com/search?q=origami+tartaruga&rlz=1C1CHZL_pt- BRBR758BR758&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=2ahUKEwi4lNLQkKLyAhUPlJUCH b9aAdgQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657#imgrc=FMbd2k5phF8CKM

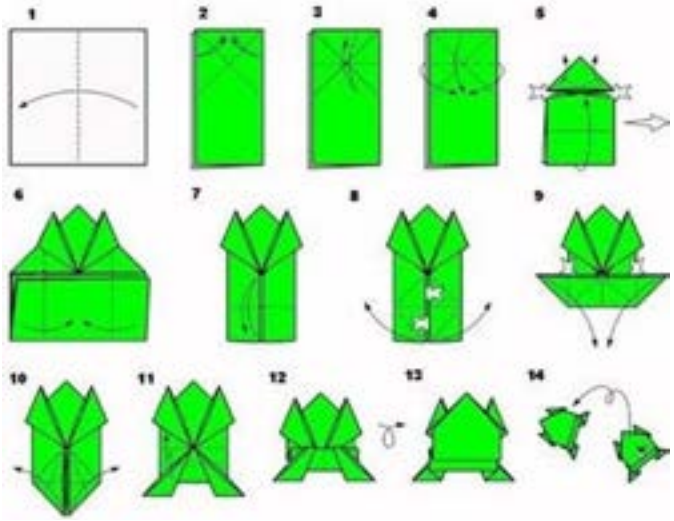


Fonte: https://www.google.com/search?q=origami+tartaruga&rlz=1C1CHZL_pt- BRBR758BR758&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=2ahUKEwi4lNLQkKLyAhUPlJUCH b9aAdgQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657#imgrc=FMbd2k5phF8CKM

Sapo: o amor e a fertilidade

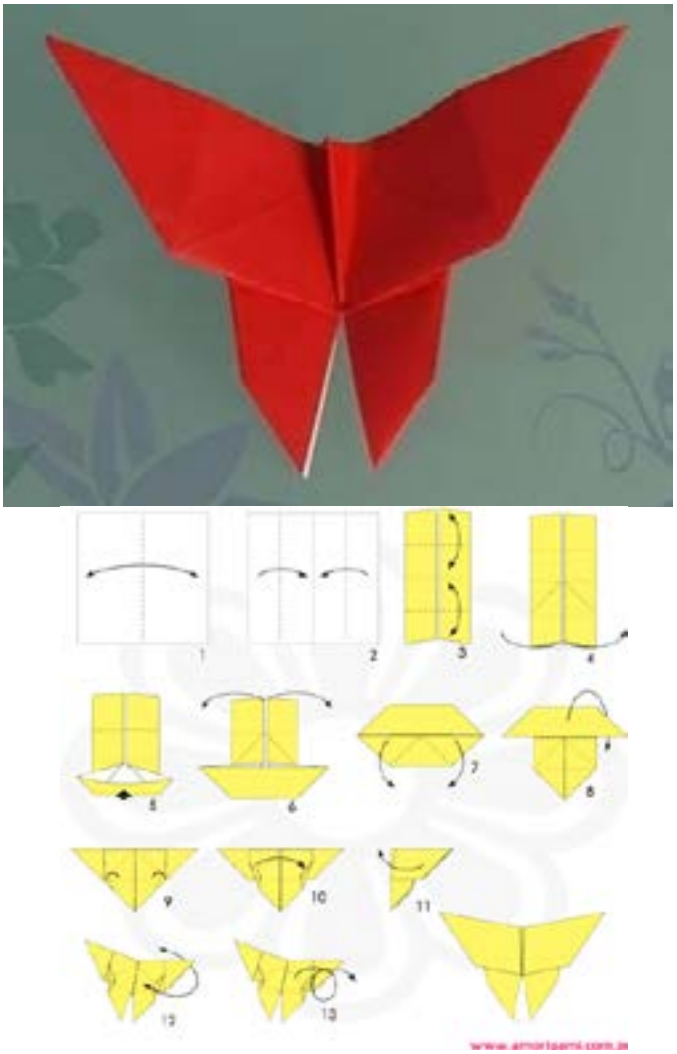






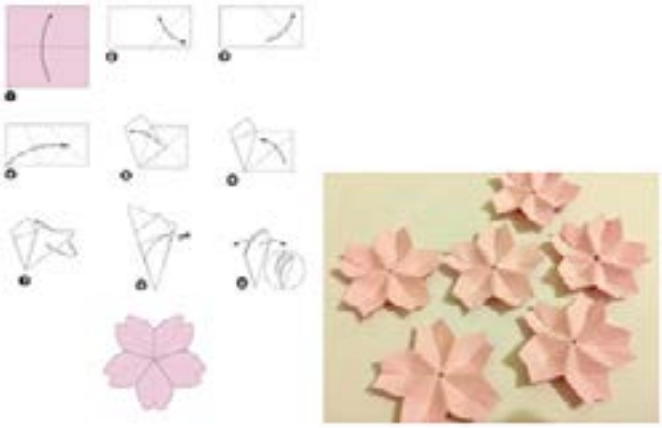
Fonte: https://www.google.com/search?q=origami+sapo&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR758BR758&hl=pt-PT&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwihvsKdkqLyAhX_HbkGHSL1B9UQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657&dpr=1

- Borboleta: representa os ciclos da vida.



Fonte: https://www.google.com/search?q=origami+borboleta&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR758BR758&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=2ahUKEwjiyb_pkqLyAhVEq5UCHUU-qA2wQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657

- Flor de Cerejeira: significa a beleza feminina e simboliza o amor, a felicidade, a renovação e a esperança.



Fonte: https://www.google.com/search?q=origami+flor+de+cerejeira&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR758BR758&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwixxYP_kqLyAhWlr5UCHQVLBT8Q_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657

2.4 O ORIGAMI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PEDAGÓGICA

Em meados do século 19, Friedrich Fröbel estabeleceu o primeiro jardim de infância do mundo. Seu sistema educacional incluía alguns brinquedos chamados "Presentes" e algumas peças chamadas "Ocupações". Uma das ocupações era, sem dúvida, origami (Kishimoto, 1998).

Os dons e ocupações de Fröbel têm três categorias: formas de vida, formas de beleza e formas de conhecimento. Para ele a criança deve começar dobrando o papel e reconhecendo os princípios da geometria elementar que é ensinada no origami de formas de conhecimento. Depois fazer o Origami comum que é classificado em formas de vida, assim descobrindo a vida, fazendo as dobraduras de animais e plantas. No origami de formas de beleza, eles dobram padrões simétricos a partir de blintz fold, proporcionando o estimulo do senso estético, através da contemplação das dobraduras e de sua exposição.

O uso do Origami como apoio pedagógico pode trazer como um de seus benefícios o contato dos alunos com uma nova cultura, o que pode promover uma reflexão sobre outros costumes, tradições, história, linhagem e música.

A dobradura também estimula o senso estético, a criação, ornamentação e experimentação, o que possibilita ao aluno o contato com diferentes texturas e cores de papeis (KAWANO, 2003).

O trabalho manual do origami desenvolve as habilidades motoras, desenvolvimento cognitivo e coordenação motora fina na pessoa praticante. Tanto o professor quanto o aluno podem se enriquecer com a utilização dessa arte (Pereira,2009).

No origami também são tratadas questões como equilíbrio e o desenvolvimento da organização espacial que possibilita o professor trabalhar com os alunos a noção de um todo.

Shimoda em sua monografia fala que

A importância do Origami para quem o executa é o favorecimento do papel ocupacional do indivíduo através dessa arte, trazendo uma qualidade de vida melhor. Independente do ambiente e da idade do praticante, através do Origami, e com paciência e dedicação, o resultado de cada dobradura, mesmo a mais simples, é sempre uma verdadeira conquista. (SHIMODA, 2011)

Ao fazer as dobraduras e possível elaborar uma sequência de atividades e memorização dos passos feitas na confecção de uma peça. A atenção e a concentração são pontos fundamentais na realização dessa técnica, então para ser realizada é necessário dedicação e empenho. Quando a sua realização é feita em grupo, o origami possibilita a cooperação, a paciência e a socialização.

Martins, professor que defende o ensino do origami fala:

Para que novas propostas metodológicas surjam, é preciso que o professor tome uma nova postura e certas atitudes em sala de aula, pois seu dever não é apenas apresentar conteúdos; ele precisa romper com os paradigmas impostos pelo ensino tradicional e adotar uma proposta de aprendizagem ativa na utilização de 23 material concreto, no caso o origami, que façam desenvolver nos alunos a formação de conceitos e habilidades. Atividades recreativas, como a arte do Origami, fazem com que as aulas se tornem mais dinâmica, prazerosa e divertida, estimulando os alunos nos diversos campos como: intelectual, motor, entre outras habilidades. (MARTINS, 2009)

O uso do origami no Brasil foi dado no Ensino Fundamental. O uso foi atribuído a Yachiyo Koda através da Aliança Cultural Brasil e Japão em que ministrou várias oficinas a educadores e professores (Hayasaka e Nishiada,2012).

Diante das dificuldades encontradas em ensinar matemática,professores estãoutilizando novos recursos no qual o objetivo principal é fazer com que os alunos despertem um maior interesse pelo estudo desta matéria (WANDERLINDE,1998; PEREIRA, 2001; ULBRICHT, 1998)

Segundo Hayasaka e Nishida (2012), o uso de origami na Educação é mais difundido no ensino de Geometria. Eles citam os seguintes registros do uso do origami no ensino da geometria: “Utilização da arte do origami no ensino de geometria” por Sheng e colaboradores; “O Origami como Ferramenta de Apoio ao Ensino de Geometria” por Cruz e Gonschorowski; “Origami matemática e sentimento” por Oliveira; “Origami no ensino da geometria” por Nascimento, Alves e Hiratsuka; “Origami como quebra-cabeça: estudo dos 23 Poliedros de Platão” por Takamori e colaboradores.

3.**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de todas as dificuldades que podemos encontrar no ensino, desenvolver técnicas diferenciadas para o auxílio no ensino e essencial. Nos últimos anos temos visto que o ensino tradicional não é mais suficiente. O Origami é muito eficaz no processo de ensino-aprendizagem, pois além de cativar e motivar os alunos faz com que estes desenvolvam a criatividade, imaginação e o raciocínio matemático, buscando assim o conhecimento. Ele pode ser usado na matemática, para estudar a geometria. Em português pode ser usado para fazer redação e teatro. Em história o estudo da cultura do Japão e, suas influências no Brasil. Em ciências podem ser utilizado para o ensino de reciclagem e reutilização de materiais. Com isso concluo que o origami pode ser usado como uma ferramenta pedagógica versátil, eficaz, de fácil acesso e baixo custo para auxiliar os professores.

REFERÊNCIAS

ASCHENBACH, M. H. C. V.; FAZENDA, I. C. A.; ELIAS, M. D. C. A arte-magia das dobraduras. São Paulo: Scipione, 1992.

Britannica escola Origami. Disponível em

<https://escola.britannica.com.br/artigo/origami/483418>. Acesso em ago.2021

CHINE- Culture. Origami. Disponível < https://www.chine-culture.com/pt/>. Acesso em ago.2021

DA CRUZ, Graciele Pereira & GONSCHOROWSKI, Juliano dos Santos. (2006). O Origami como Ferramenta de Apoio ao Ensino de Geometria. Disponível em:

<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/10/1 9042010094856.pdf> Acesso em: ago. 2021.

GÊNOVA, Antônio Carlos. Origami: A milenar arte das dobraduras. São Paulo: Escrituras, 2001.

HAYASAKA, E. Y.; NISHIDA, S. M. Origami na Educação. Disponível em:

<https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Documentos/indice_origami.htm>. Acesso ago. 2021.

JACKSON, Paul; A'COURT, Angela. Origami e artesanato em papel. Edelbra Ind. Gráfica e Editora Ltda. Erechin, RS, 1996.

Kanenegae, Mari. Breve Histórico do Origami no Brasil

<http://www.kamiarte.com.br/breve_historico2.htm>. Acesso em: ago. 2021.

Kawanami Silvia. O simbolismo do Grou no Japão. Japão em foco, 2013

<https://www.japaoemfoco.com/o-simbolismo-do-grou-no-japao/>. Acesso em: 07 de ago. de 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Educação, 1998

KODANSHA. Encyclopedia of Japan. Tokyo, Japan: Kodansha Ltd., 1983

MARTINS, Juarez Antunes. O emprego do origami no ensino- aprendizagem dos números racionais relativos. 2009. 21 f. Monografia (Graduação) – Curso de graduação em Matemática – Área de Ciências Tecnológicas, Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Disponível em< http://www.unifra.br/>>. Acesso em ago. 2021

PEREIRA, Evelin Marcos Gomes. Origami na coordenação motora de crianças do 1º segmento 1º grau. 2009. 44 f. Monografia. (Especialização) – Curso de Pósgraduação em Arteterapia em Educação e Saúde, Universidade Candido Mendes. Disponível em < http://www.avm.edu.br/>. Acesso em jul. 2021.

REGO, Rogéria G.; REGO, Rômulo M.; GAUDÊNCIO Jr., Severino. A geometria do Origami: atividades de ensino através de dobraduras. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

SHIMODA, Odete Mioki. Origami, Criatividade e Ludicidade: Uma nova proposta educacional. 2011. 83 f. Monografia. (Especialização)- Curso de Pós-graduação em Arte/Educação: Arte, Ensino e Linguagens Contemporâneas, Universidade Feevale. Disponível em< HTTP://ged.feevale.br/ >. Acesso em ago. 2021

TOMMASI, Sonia Bufarah; MINUZZO, Luiza. Origami em educação e arteterapia. 1. ed. São Paulo,SP: Paulinas,2013

UENO, T. R. Do origami tradicional ao origami arquitetônico: uma trajetória histórica e técnica do artesanato oriental em papel e suas aplicações no design contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenho Industrial. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2003. 105 p.

ULBRICHT, Sérgio Murilo. Geometria e desenho: história, pesquisa e evolução. Florianópolis, 1998.

WANDERLINDE, Josiane. Idealização de um Sistema Educacional relacionando a Geometria com o Método Lúdico de Aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, 1998.

PROFISSÃO DOCENTE

A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE

LUCILENE BATISTA MARIANO DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar as características da formação e da profissionalização do docente. Por se tratar de uma profissão que abrange um largo leque de aspectos, tendo como destaque os saberes oriundos das prática, que integram as propostas atuais de formação e a pluralidade de saberes necessários a tal prática em contextos como os do cotidiano escolar. Será apresentado uma evolução histórica para entendermos como a profissão chegou nesta atual fase. Considerações serão realizadas acerca do professor reflexivo, para tanto, serão salientadas as principais conclusões e sugestões de estudos sobre a prática reflexiva. Os tempos são de mudanças e os papéis mudam, devendo o professor ter sempre atenção a estas questões.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente; Profissionalização docente; Legislação .

INTRODUÇÃO

O ser professor no contexto atual, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação dos professores vêm assumindo uma posição de urgência nos espaços escolares. Com tal perspectiva, a formação continuada associa- se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

Como vivemos num contexto de profundas transformações culturais, epistemológicas, ideológicas, sociais e profissionais, a preocupação com os processos formais e não formais pelos quais os professores aprendem a ensinar continuam sendo relevantes.

Cabe lembrar Freire (1996) ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. E ainda de acordo com Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

1. Evolução histórica da profissão docente

Começa-se por falar de ensino a partir do século XVI. Começou a cargo das congregações religiosas, com especial destaque para os jesuítas. O ensino estava fortemente ligado ao poder clerical sendo os professores na maior parte das vezes também sacerdotes. Este tipo de ensino prolongou-se até aproximadamente ao século XVIII. Só estava reservado a uma elite e servia meramente como actividade acessória.

A partir do século XVIII começou uma grande mudança no ensino. Este passou das mãos do Clero para o poder do Estado. Esta mudança não foi estabelecida de uma maneira muito brusca. Foi o Marquês de Pombal quem inaugurou na Europa as reformas estatais de ensino. A sua grande preocupação foi a de constituir um corpo laico de professores que pudessem servir de agentes do estado nas diversas localidades e povoações do país, essencialmente passar a tutela do ensino para o Estado. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos, os professores aparecem, então como corpo profissional. A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos.

No século XIX a expansão escolar acentua-se sob a pressão de uma procura social cada vez mais forte: "a instrução foi encarada como sinónimo de superioridade social, mas era apenas o seu corolário" (Furet e Ozouf, 1977). As escolas responsáveis pela formação dos professores começam a surgir e os professores adquirem um estatuto social. Este esta-

tuto não está inserido nos outros já presentes, visto eles não estarem propriamente relacionados com o clero, nobreza, povo ou burguesia. Mas a comunidade tem bem presente a sua importância e a necessidade de criar boas condições para eles.

A visão de que os professores são necessários para uma evolução do país torna-se cada vez mais presente. Assim, procurou-se fazer da educação o instrumento político de afirmação como regime. Elaboram-se políticas de combate ao analfabetismo e tentou-se criar uma nova consciência cívica.

2. Formação do Professor

A sociedade exige, crescentemente, um professor qualificado, tanto nos planos científico e tecnológico como nos planos culturais e pedagógico. Só através de uma qualificação adequada, o professor terá condições de desempenhar eficazmente as funções que lhe compete, quer no sistema educativo quer na sociedade.

Sabe-se que a formação do professor é um processo que ocupará toda a duração da sua actividade profissional, distinguindo-se três grandes componentes estruturais: a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada.

No entanto nenhuma destes componentes age isoladamente, a sua articulação com os restantes é inevitável, interferindo-se sistematicamente em seus campos específicos. Em termos de organização institucional da formação, significa isto, por exemplo, que a formação inicial deve logo pressupor o seu desenvolvimento na formação contínua e a sua diversificação na formação especializada.

Sentir-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído diariamente ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceptualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua actividade; e do sentimento de que controlam o seu trabalho (Nóvoa, 1992).

O desenvolvimento profissional dos professores, que paulatinamente se processa ao longo das respectivas carreiras, depende de aspectos contextuais, indissociáveis da sua condição de pessoas, que se afirma e modifica em função do modo como percebem os outros e as relações interpessoais que com eles estabelecem, assim como da representação que têm de si próprios, como pessoas e profissionais (Abraham, 1972).

3. Profissionalização e suas Características

Perrenoud, citado por Oliveira (2007), define profissionalização sob dois pontos de vista. O primeiro denominado estático como sendo o grau em que um ofício manifesta as características de uma profissão; e o segundo seria um movimento dinâmico porque expressa o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão. Outra definição trazida por Nóvoa (1992), complementa a intenção que se busca por meio desse texto: “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia (p. 23).

Sendo assim o profissional professor pode ser considerado como um teórico- prático que adquiriu por meio de muito estudo e pelo desenvolvimento de suas vivências em sala de aula, o status e a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função. Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão. Torna-se claro que os vocábulos “formação e profissionalização” estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor.

Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias.

Relacionar os dois temas a partir da legislação e dos autores, demonstra a necessidade de a formação integrar-se à profissionalização de forma consciente e humanizada.

Por isso, a educação continuada pode ocorrer além de escolas e universidades, em qualquer outro ambiente que traga um aprendizado. Pode ser em casa, no trabalho, no lazer. Proporcionar que os professores se atualizem e desenvolvam seus saberes, permitem-lhes articular teoria e prática, ou seja, unem conhecimentos científicos adquiridos na Universidade aliados à prática diária em sala de aula.

Entende-se, assim, que ser educador é educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos que, por sua vez, geram novas construções. Desse modo, a profissão docente renova-se todos os dias. Masetto (1994 p. 96) aponta para algumas características para a formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Sacristán (1998) ilustra ao afirmar que esta é uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Discutir, então, sobre a formação do professor é discutir como manter o domínio e a qualidade do conhecimento e das técnicas que envolvem a profissão docente, a competência e a eficácia profissional. A preocupação com o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar alunos para a compreensão e transformação da sociedade, constitui um compromisso com o processo.

4. Caminhos legais

Nas últimas décadas do século XX, um conjunto de movimentos sociais se mobilizou em prol de uma educação voltada para a transformação social. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 2010). Aliado a isso, também se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões pessoal, histórica, política e social.

A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale verificar a antiga orientação in verbis:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far- se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Observa-se que a LDB adotou os termos formação de profissionais da educação e formação de docentes, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação.

Em 2002, O Conselho Nacional de Educação, CNE, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na redação, percebe-se também a articulação entre os termos formação e profissional ou ainda exercício profissional, como, por exemplo, o artigo 9º:

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício pro-

fissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria (CNE, 2002).

Percebe-se que a legislação está voltada para a formação básica do professor, porém o presente artigo ocupar-se-á da formação na sua dimensão global. É certo que o profissional para exercer o papel de professor deverá, de acordo com a legislação vigente no Brasil, se capacitar para exercer suas atividades de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Além disso, manter-se constantemente atualizado e dispor de tempo para elaborar de forma mais detalhada seus materiais de trabalho, assim como planejar o trabalho pedagógico.

O ser humano, portanto, nesse caso específico, o profissional da educação, deve fundamentar-se e buscar apoio através dos processos que envolvem a consciência da condição de 'Aprendiz' da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação, inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é profissional da educação, deixam a desejar quando têm que especificamente determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação.

Alinhando com os objetivos que foram traçados para o desenvolvimento deste artigo, como o de identificar as características da formação docente por meio da legislação e teóricos; identificar os aspectos relativos à profissionalização docente na contemporaneidade; caracterizar a relação existente entre a formação e a profissionalização docente, pode-se deduzir que a formação e a profissionalização docente constituem um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento. Numa sociedade globalizada e planetária, a formação e profissionalização dos professores ainda são deficitárias em relação ao desenvolvimento histórico da educação e a complexidade da sociedade em que vivemos.

Na perspectiva da formação, é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o professor torne-se um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e participando no espaço escolar. Não se pretende esgotar o assunto, pois ele possui um espectro enorme para ser aprofundado na perspectiva da dinamicidade constante e persistente que envolve a formação e a profissionalização docente. Assim, percebeu-se que há uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e a profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente. Porém, sugere-se um olhar mais atento à prática educativa inter-relacionada e integrada, seja por meio de grupos de pesquisa ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos docentes.

REFERÊNCIAS

. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 de agosto 2020.

ARAÚJO, H.C. (1985). Profissionalismo e Ensino in Cadernos de Ciências Sociais, n.º3, Lisboa;

BENAVENTE, A. (1991). Escola, Professores e Processos de Mudança. Lisboa: Livros Horizonte;

CORREIA, J.A.. Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino;

CUNHA, M.I.(1984). O bom professor e a sua prática, Papirus Editora, Campinas;

ESTEVE, J.M. (1992). O mal estar docente, Lisboa, Escher;

ME/DES (1995). O Professor Aprendiz criar o futuro. Porto: ME/DES;

NETO-MENDES (1995). Profissionalismo docente em debate, in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, n.º10;

NÓVOA, A. (1989). Os professores: Quem são?, Donde vêm?, Para onde vão?, ISEF, Lisboa;

NÓVOA, A. (1991). Profissão Professor, Colecção Ciências da Educação, Porto Editora;

PARDAL, L.A. (1993). A escola, o currículo e o professor in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, Universidade de Aveiro;

PARDAL, L.A. (1992). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. in Inovação. Lisboa, Vol.2, n.º3;

LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE

LUCIMARA ROCHA DA SILVA

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo,assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam,brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade, História, Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kuhlmann (2000), a história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil

cresceram em número razoável.Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (1998) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciaram-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome e dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950, o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazê-lo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacionais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por um sentimento filantrópico, de caridade, assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão-de-obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhorianas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural "fenômeno da urbanização", são fatores que contribuíram para que surgissem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa con-

cepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltadosomente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a “Casa da Criança” um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola.Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de “Parques Infantis” para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar.Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma “tragédia” para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às “crianças pequenas”. Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são

criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIXcom a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância, que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando.A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças, porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

Segundo Kuhlmann (2000), as mudanças da educação brasileira sofreram influências do movimento Escola Nova, provocando um aumento do debate sobre a preparação da infância. Num contexto histórico de transformações socioeconômicas, começaram a ser pensada no país a elaboração de uma proposta nacional para atendimento educacional da infância, que até aquele momento era fundamentada na educação europeia.

Para Sousa (2000), a educação infantil foi organizada oficialmente no início dos anos 1980, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que procurou programar uma educação que atendesse com qualidade, partindo do princípio do direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Empresas privadas laicas e também as religiosas, investiram no setor.

Foi através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que ocorreram diversos avanços em meio a Educação Infantil. Com a criação deste documento, a Educação Infantil passou por um imenso processo de revisão e transformou a concepções sobre educação de crianças em ambientes coletivos e de seleção que ofereciamfortalecimento das práticas e que serviam como base mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas em geral.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação,com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

Sugestões de exercícios psicomotores:

Texturas finas e grossas, Tato,Fato,Olfato,Cantigas de roda , Brincadeiras imaginárias,engatinhar,Saltar,Rolar, Balançar,Rastejar,Dedoches,encaixe de forma. lego,cambalhotas,obstáculos,Banho de boneca,Campo de futebol ,bola

Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade .

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos,os professores trabalham " brincando " despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos . Crian-

ças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia , elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturamente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré--operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo visoperceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE.

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase ma qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados,aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças,diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades

e de conteúdos

que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses 'organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando- nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema ,o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca

ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças

descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil ,trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses 'organizações de brincadeiras, o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças ,pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes,

como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere .O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras.

Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão i As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as

emoções. Os educadores ,pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança , tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano . São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente,ela inventa ,ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas,uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando- nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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.

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.

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.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN,Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Pscicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAGALI PEREIRA DE MELO

RESUMO

O presente artigo tratará a respeito do brincar, do lúdico na aprendizagem. Assim, num plano mental, brincar não é puro divertimento. Supõe-se uma relação de domínio e triunfo entre a realidade psíquica e o mundo real no qual se vive, conferindo harmonia ao pensamento e ás emoções. Talvez por isso, quando se brinca, organiza ainda que intuitivamente e numa qualidade mágica o mundo inteiro e abre espaço para aprendizagem. A brincadeira é o material de que é feita a vida da criança. Este trabalho permitiu compreender que o lúdico é significativo para a criança reconhecer, compreender e construir seus conhecimentos. E o lúdico influencia o desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, falta aos professores analisar, globalmente, a própria prática docente e a cada aluno.

PALAVRAS CHAVES: Lúdico; Brincadeira; Jogo; Cognição; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir tem como foco defender a importância do brincar na escola, por perceber que a brincadeira na escola, é compreendida apenas como entretenimento e não como estratégia de ensino-aprendizagem.

No Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI está incluída na legislação, o valor do brincar na estrutura educacional. A Declaração Universal dos Direitos da Criança declara, entre outras coisas que a criança tem o direito de brincar (BRASIL, 1997).

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vem tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007,p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Dentro da escola a brincadeira se faz presente em diversas situações e sob diversas formas. Muitas também são as concepções sobre o seu lugar e sua importância na prática pedagógica. A psicologia estuda o brincar e mostra que ele exerce um papel importante no desenvolvimento da criança e que ela satisfaz algumas de suas necessidades. Nas palavras de Tizuko Morchida Kishimoto:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância. A criança ao brincar e jogar se envolve tanto com a brincadeira, que coloca na ação seu sentimento e emoção. 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.

O desenvolvimento deste artigo busca compreender a importância dos jogos e brincadeiras como subsídios eficazes na construção do conhecimento infantil através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem. A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. Nesse sentido o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento. Portanto, no presente estudo pretendo mostrar a importância do “lúdico” e como ele, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem ser importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

O PODER DA RECREAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LÚDICO NO ENSINO INTEGRAL

Para Smole (2007) a utilização dos jogos na escola não é algo novo, e é bastante conhecido seu potencial para o ensino e a aprendizagem em muitas áreas do conhecimento. O uso do jogo implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino. O trabalho com jogos quando bem planejado

e orientado, auxiliam o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, 639 Revista Educar FCE - 35ª Edição - Outubro/2020 reflexão, tomada de decisões, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao raciocínio lógico.

A mesma autora ainda argumenta que no jogo as habilidades desenvolvem- se porque, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada; refletir e a analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos. O jogo pode-se afirmar que, possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas. Além disso, o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que, durante o jogo, cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo:

Todo jogo, por sua natureza, desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis. Essa dimensão não pode ser perdida apenas porque os jogos envolvem conceitos de matemática. Ao contrário ela é determinante para que os alunos sintam-se chamados a participar das atividades com interesse. Hoje sabe- se que, associada à dimensão lúdica, está a dimensão educativa do jogo. Uma das interfaces mais promissoras dessa associação diz respeito à consideração dos erros. O jogo reduz as consequências dos erros e dos fracassos do jogador, permitindo que ele desenvolva iniciativa, autoconfiança e autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria, que não tem consequências frustrantes para quem joga, no sentido de ver o erro como algo definitivo ou insuperável (SMOLE, 2007, p. 12).

Piaget (1978) foi um dos principais estudiosos da brincadeira de faz-de- conta. Ele relacionou-a ao aparecimento e à evolução do símbolo. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre em fases, as quais evoluem por meio do equilíbrio dialético entre a acomodação e a assimilação.

Winnicott (1975) defende que é por meio da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, no qual o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar- se ou a exigir adaptação:

O faz-de-conta tem uma característica importante, que é marcada pelo brincar, em que as crianças criam possibilidades de entrarem no mundo adulto, sendo protagonistas de suas brincadeiras, realizando suas vontades e os objetos são usados como substitutos de outros. Ela brinca de ser a mamãe, o papai, o cachorro e representando esses papéis em situações variadas, fluindo sua liberdade de criação (BARBOZA & VOLPINI, 2015, p. 3).

Por isso, dentro da perspectiva piagetiana, diz-se que, no faz-de-conta, a brincadeira e o símbolo estão relacionados. Por não possuir a capacidade da linguagem desenvolvida, a criança pequena comunica seu pensamento por meio dos símbolos (CARRARO, 2003, p. 15).

A partir da imaginação, surge o brincar desde muito cedo. Por meio da curiosidade e brincadeiras livres e simples, o imaginário aparece e se transforma nos melhores brinquedos para a criança, sendo o brincar um dos responsáveis pelo desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem na infância. O professor pode enriquecer a sala de aula, para torná-la atrativa, de maneira lúdica e criativa, buscando chamar a atenção do aluno e aguçar a imaginação e o brincar nele já existente (OLIVEIRA et al, 2018, p. 2).

Corroborando o pensamento das autoras, Carraro (2003) sustenta que:

No início, a brincadeira caracteriza-se por uma simples assimilação funcional ou reprodutora, confundindo-se com os esquemas sensório motores que são reproduzidos pelo mero prazer de dominá-los e pelo sentimento de eficácia e poder. É o que Piaget (1978) chama de jogos de exercício. Após os dois anos de idade, a brincadeira deixa de ser predominantemente um pensamento objetivo que se submete às exigências da realidade externa, para vir a adquirir o caráter da imaginação. Assim, surge a brincadeira simbólica ou de faz-de-conta. Mais tardiamente, com a socialização, a brincadeira adota regras e aproxima-se cada vez mais do mundo real. São os jogos de regras. A brincadeira de faz-de-conta começa a declinar entre os quatro e sete anos de idade, quando se inicia uma aproximação maior com o real, ou seja, o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se tornar uma simples representação imitativa da

realidade. Para Piaget, essa fase caracteriza-se por três aspectos: uma tentativa de ordenar as construções lúdicas em sequência, constituindo-se num progresso quanto às atividades lúdicas anteriores; uma crescente preocupação com a semelhança à realidade, representando o real da maneira mais fiel; e pelo início do simbolismo coletivo, em que os papéis se diferenciam cada vez mais e tornam-se complementares, caracterizando a brincadeira compartilhada (CARRARO, 2003, p. 16).

Vygotsky (2007) atribui um papel importantíssimo à brincadeira, especialmente ao brincar de faz de conta, considerado um verdadeiro "laboratório da infância". Nas brincadeiras de faz de conta as crianças criam a capacidade de imitar, imaginar, representar sem medo da imposição do adulto. A partir do mundo que ela cria, ela conseguirá entender e internalizar regras no mundo em que está inserida (OLIVEIRA & RUBIO, 2013, p. 2):

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).

Conceição (2010) endossa a teoria de Kishimoto, e vai além, ao afirmar que: Desta forma, dentro destes sistemas, o processo imaginativo encontra-se no topo da complexidade das funções pois nesta atividade de fantasia diferentes elementos estão envolvidos. Contudo, o componente afetivo presente tanto na imaginação quanto no pensamento real faz com que estas atividades possuem uma compreensível relação. Para um pensamento mais realista é necessária uma atitude mais livre da consciência para o afastamento da percepção primária e a internalização dos elementos dessa realidade, assim como na imaginação (CONCEIÇÃO, 2010, p. 35).

Essa dissociação caracteriza a representação, já que o objeto serve apenas para evocar a coisa ausente. Também para Vygotsky, a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade representacional, já que a criança, ao representar um objeto por outro, passa a se relacionar com o significado atribuído ao objeto e não mais com o objeto propriamente dito. Na medida em que a criança é capaz de distinguir o objeto do seu significado, ela está representando. Assim, durante a brincadeira de faz-de--conta, a criança torna-se capaz de separar a percepção que tem dos objetos e pessoas do seu significado (CARRARO, 2003, p. 17).

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Domingos (2016) aponta que é a partir da brincadeira de faz de conta que a criança expressa seus sentimentos. Representa o que acontece em seu cotidiano por meio do Faz de conta na brincadeira. As crianças brincam de acordo com sua cultura, do jeito que aprendem, elas representam aquilo que vivencia em seu cotidiano. A mesma brincadeira é reproduzida de forma diferente em diversas culturas (p. 14):

Os autores em geral concordam que durante a brincadeira de faz-de-conta os objetos são transformados mentalmente (PIAGET, 1978; VYGOTSKY, 1984), bem como que existe uma evolução desde a manipulação inicial do objeto até o uso simbólico do mesmo. Quando ocorre este último, os objetos ou pessoas são representados, progredindo a brincadeira da ação inicialmente ligada aos objetos à ação gerada pelas ideias. A Teoria da Mente oferece outra forma de se entender a brincadeira de faz-de-conta. A mente se constitui como o principal diferencial entre as pessoas e as outras entidades. O conhecimento pela criança da natureza da mente lhe permite explicar o comportamento dos outros e predizer suas ações, remetendo-se às suas crenças, desejos, percepções, pensamentos, emoções e intenções. Alguns teóricos da Teoria da Mente (LESLIE, 1987, 1988; LILLARD, 1993; PERNER, 1991) acreditam que o faz- -de-conta poderia indicar um entendimento da natureza da mente. Assim, por exemplo, uma criança dá sentido ao comportamento de seu amigo de revirar sua caixa de brinquedos, supondo que ele quer um brinquedo em particular, que acredita que pode ser encontrado ali, que pretende brincar com ele e que vai sentir-se triste se não o encontrar. O faz-de- conta poderia evidenciar um entendimento precoce de que as pessoas têm representações mentais da realidade (CARRARO, 2003, p. 17).

ao observarmos as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orien-

tadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista (VYGOTSKY, 2007, p. 128).

Segundo Kishimoto (2008), o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, se apresenta como a linguagem própria da criança, através da qual lhe será possível o acesso à cultura e sua assimilação. É essencial ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança a socialização (KISHIMOTO, 2008, p. 64)

Para o autor (2008, p. 65), entende que: "O uso do brinquedo e ou jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil." Quando as situações lúdicas são criadas intencionalmente pelo adulto tendo em vista estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa".

Para o autor (2008, p. 65), entende que: "O uso do brinquedo e ou jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil." Quando as situações lúdicas são criadas intencionalmente pelo adulto tendo em vista estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa".

Desta forma, brincar é a capacidade de poder exprimir a linguagem, como também, a emoção, que proporcionam um despertar despertam, das ideias enunciadas, bem como um despertar, nos outros, idêntica como emoção; promovendo quaisquer estímulos ou disposição para receber experiências afetivas:

As crianças precisam brincar independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial vida delas. O ato de brincar alegra e motiva, desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhecem objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e sons (KAERCHER, 20001, p. 108)

Passando pelo argumento de maior igualdade entre classes e sexos e o científico de mais inteligência e um comportamento social mais equilibrado, até mesmo o argumento político de maior participação na sociedade e na transmissão de valores para as gerações seguintes; apesar da enorme variedade de ideias e abordagens, todos esses argumentos concordam que um dos primeiros elementos que facilita o desenvolvimento do conhecimento do ser humano, e tem sido assim ao longo de sua existência como espécie, são as brincadeiras, o autor (2000) ressalta que:

O "brincar" não é simplesmente um meio de gastar energia ou passar o tempo, pois, "para além dos limites de ocupação puramente biológica ou física, é uma função significativa. No processo humano de brincar, relacionamentos são criados com objetos, situações e pessoas, o desenvolvimento cognitivo é aprimorado, especialmente para resolver problemas e criar novos conhecimentos (SANTIAGO, 2000, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa, pode-se constatar que ao longo do desenvolvimento da criança as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado.

Os mundos simbólicos das crianças podem ser trazidos por suas brincadeiras e da mesma forma pode ser ampliado por elas. Assim, entender os tipos de brincadeiras e jogos que mobilizam determinadas funções no desenvolvimento infantil pode ser de grande valia. Como foi visto, o brincar e as brincadeiras infantis se dão de forma espontânea tanto nas crianças com nós adultos.

O aprendizado deve acontecer dentro de um ambiente que seja agradável e atrativo aos aprendizes, além de respeitar os diferentes níveis de raciocínio e as habilidades que são próprias de cada etapa do desenvolvimento humano. Com a utilização dos jogos o professor pode propiciar aos alunos a vivência em equipe, desenvolver a criatividade e a imaginação, além de proporcionar oportunidades de autoconhecimento, de descobertas de potencialidades, promover a formação da autoestima e a prática de exercícios de relacionamento social. Mas, para isso ocorrer, deve estar convencido de que o jogo é um instrumento cognitivo e afetivamente significativo e que pode trazer enriquecimento das atividades pedagógicas (OLIVEIRA, 2003, pp. 123-124).

Dado o exposto, concluo esse artigo ressaltando a importância do desenvolvimento cognitivo no ambiente escolar, ampliando nos jogos e brincadeira a maneira de aprender e criar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. A inclusão social da criança com deficiência: criança especial. São Paulo: Rocca, 2000.

BORBA, Â.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e Adolescente (Eca).

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Lei nº. 8.069, de 13.07.1990, Brasília, 1990.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, N.H.S. Um mergulho no brincar. São Paulo: Aquariana, 2001.

DOHME, Vânia D'Ângelo. Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Artigo disponível em http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf.

WALLON, H. O Brincar. In: WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS COM L1 L2

MARCELO JUNCAL

RESUMO

Visto que a língua brasileira de sinais tem se expandido cada vez mais não apenas na comunidade surda, mas também para ouvintes, a procura por cursos e capacitação na área tem crescido nos últimos anos. O surgimento das comunidades surdas possibilitou a produção literária sinalizada, assim como outros tipos de aprendizagem, mesmo que esta tenha se perdido devido ao amordaçamento linguístico e cultural vivido pelos surdos a partir da hegemonia oralista. O presente artigo tem como objetivo analisar como estes métodos comunicativos têm contribuído para a prática de ensino aprendizagem dentro das salas de aula, e analisar o desenvolvimento do ensino de libras como L1 e L2.

PALAVRAS-CHAVE: Capacitação; Ensino Aprendizagem; Libras.

ABSTRACT

As the Brazilian sign language has been expanding not only in the deaf community but also for listeners, the demand for courses and training in the area has grown in recent years. The emergence of deaf communities has enabled signaled literary production, as well as other types of learning, even though it has been lost due to the linguistic and cultural gagging experienced by deaf people from oralist hegemony. This article aims to analyze how these communicative methods have contributed to the practice of teaching and learning within the classroom, and to analyze the development of teaching of pounds as L1 and L2.

KEYWORDS: Training; Teaching learning; Pounds.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, que através dos movimentos sociais organizados e da própria comunidade surda, depois de muitas lutas conseguiram que fosse reconhecida como língua.

Objetivo Geral: a educação é muito importante no crescimento da criança. A educação da criança surda é um direito, faz parte da sua condição como ser humano e o dever de educar, é uma exigência do Pai e do Professor, nesse caso para a criança surda, tal como para a criança ouvinte, o pleno desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, emocionais e sociais é uma condição necessária para o seu desenvolvimento como pessoa.

Objetivos Específicos: nesse aspecto os desafios a nova Lei de inclusão se fazem 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,

Problema levantado: 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.

Justificativa: 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.

1. Tipos de Surdez

Na realidade com a perda da audição, verifica – se a existência de vários tipos de deficiência auditiva. Nesta área, as alternativas de atendimento são de caráter mais individualizado. Isto ocorre justamente com a idade, o grau, o tipo, e que proporcionam o diagnóstico do tipo de atendimento que o professor irá prestar a esse aluno. Na inclusão dos alunos surdos com os alunos ouvintes deve se proporcionar um bem estar para o aluno deficiente para que ele não se sinta diferente ou excluído dos demais do grupo. Todos os alunos desenvolvem o sentido da autonomia sendo ele deficiente ou não, ele percebe que tem escolhas: sim, não. Criam possibilidades em suas ações, mudando a cada dia a sua vida.

A deficiência é divida em 4 categorias, sendo o MEC (1997), são elas:

Surdez leve: Que cada criança é capaz de perceber os sons da fala que adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente, nesse sentido o problema geralmente tardiamente é descoberto. Dificilmente se coloca o aparelho de amplificação, porque a audição é muito próxima do normal.

Surdez Moderada: Nesse aspecto a criança pode demorar um pouco mais para desenvolver a fala e linguagem. Apresenta alterações articulatórias “trocas na fala”, na realidade elas não percebem todos os sons com clareza, e tem dificuldades em perceber a fala em ambientes ruidosos. Essas crianças desatentas e com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

Surdez Severa: Nesse tipo de surdez a criança terá dificuldades em adquirir a fala e a linguagem espontaneamente. Poderá adquirir o vocabulário do contexto familiar e precisa de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.

Surdez Profunda: Nesse grau de surdez a criança dificilmente desenvolvera a linguagem oral espontaneamente. Só responde auditivamente aos sons muito intensos como bombas, trovões, motores de carros e aviões. Frequentemente utiliza-se a leitura orofacial. Necessita fazer o uso de aparelhos de amplificação ou implantes coclear. Com acompanhamento especializado.

1. O ENSINO DE LIBRAS

As crianças surdas assim como as crianças ouvintes, necessitam ter um conhecimento prévio de sua própria língua, pois sem este conhecimento fica difícil crianças surdas avançarem no aprendizado em Libras e na língua portuguesa.

Diferente das crianças ouvintes que já chegam na escola com conhecimento de sua língua, as crianças surdas muita das vezes não tem o domínio adequado de sua língua e isso não acontece somente com crianças, muitos jovens ou adultos que não tiveram acesso a língua de sinais quando crianças, tendem a ter certas dificuldades agora na fase adulta. O ensino de libras pode ocorrer em duas situações: na primeira, os educandos surdos que aprendem libras como primeira língua (L1) e na segunda são os educandos ouvintes que aprendem libras como segunda língua (L2).

Ensinar Libras não é uma aprendizagem que deve ser feito somente em salas multidisciplinares, deve ser incluído também em salas de aulas regulares para que haja a interação entre ouvintes e surdos, este ensino também deve ocorrer em ensino superior e cursos preparatórios e demais.

Segundo Lima (2007) uma educação bilingue de surdos deve inserir em seu currículo a língua de sinais e a escrita da língua portuguesa como segunda língua em sua completude, incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos.

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).

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 indivíduo. 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.

2. ENSINO DE LIBRAS COMO L1 E/OU L2

O ensino de Libras vem se adaptando para algumas especificações da criança surda, visto que há uma pedagogia surda que é totalmente voltada para o ensino aprendizagem destes educandos.

Dentro deste repertório que é utilizado para a educação de libras, tem-se:

Datilogia e sinais específicos para objetos

Cinema com recurso didático

Produção pictórica

Jogos educativos

Ressalta-se que um dos desafios do professor de libras é pensar em metodologias que comtemplem o aspecto viso espacial da língua de sinais. Assim, adota-se ferramentas como uso de aparelhos de projeção e vídeos para que seja possível comtemplar esses aspectos. Pois desta forma, além da sinalização em libras temos: encenações, movimentos corporais faciais e alguns outros recursos que são utilizados para melhorar o ensino aprendizagem do surdo.

O método mais utilizado atualmente é a literatura visual, que é importante para o ensino de libras, pois torna a aula fica mais atraente e mais participativa, fazendo com que os alunos se interessem mais e prestem mais atenção. Pensar em literatura visual é pensar numa modalidade de produção literária que utiliza a visão como principal fonte de captação da informação. Considera-se três tipos de produções literárias visuais, a primeira esta relacionada a tradução de textos literários para a língua de sinais, a segunda é a adaptação dos textos clássicos para a língua dos surdos e a terceira é a produção de textos em prosas ou versos feitos por surdos. A metodologia do educador fica mais interessante, tem-se um melhor desenvolvimento e rendimento da aula para os alunos e assim fica mais fácil avaliá-los com melhores resultados e desempenho.

Já a segunda língua, a L2, é qualquer língua aprendida após a primeira língua ou a língua materna que é a L1.

Remetendo essas informações ao ensino da língua portuguesa ao sujeito surdo como segunda língua, entende-se que para que a educação bilingue aconteça, a comunidade alvo deve dominar sua própria língua ou ao menos ter um bom domínio da língua portuguesa.

Nas escolas, o desafio de ensinar crianças ouvintes e com uma língua que elas nunca tiveram contato, se tornou um grande passo na educação, porem de uma maneira tímida.

> [...] essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas de compreendê- la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. (Albres, 2016, p. 151)

Utiliza-se a brincadeira como um referencial para uma aprendizagem efetiva, ou seja, por meio de jogos e algumas brincadeiras a criança irá criar mecanismos lógicos que as conduzam para o conhecimento de uma maneira despojada, espontânea e divertida.

Brincadeiras lúdicas também ajudam neste aprendizado, é uma maneira diferenciada de se aprender uma nova língua, e esta modalidade é muito usada em educação infantil, onde a maioria do aprendizado é em torno de brincadeiras, contos, teatros, filmes etc.

A língua de sinais, na maioria dos casos, é um novo mundo para os alunos ouvintes dentro do espaço educacional. Gesser (2012) afirma que para muitos alunos ouvintes seria mais fácil se a libras fosse uma versão sinalizada do português.

É importante destacar que a escola que os surdos precisam, defendida na lei, e a escola real oferecida aos surdos são bastante diferentes. Apesar do esforço de alguns profissionais da educação, a experiência de educação focalizada ainda reflete os princípios de uma educação inclusiva, compreendida apenas como a inclusão de surdos na rede regular, que é pensada e se organiza para alunos ouvintes. Esse é o grande obstáculo do processo inclusivo dos surdos na educação. Cabe perguntar: como a escola vai garantir o processo de aquisição da Libas? Como será promovida a interação social entre os pares surdos e ouvintes? Como é possível garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio linguístico? Como será proporcionado o ensino de português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua? Observa-se que são questões ainda sem respostas. Não basta um decreto para uma transformação efetiva das práticas. Mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida.

No Brasil, a profissão de ILS ainda não é reconhecida, e, essa razão, essa atividade é desempenhada por profissionais oriundos de diferentes áreas como:

pedagogos, fonoaudiólogos e pastores, entre outros. Segundo Rosa (em Lacerda 2011, p. 27).

Para (Lacerda 2011), a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da Libras e do português, conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento da indivíduo surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela. Tais pressupostos são defendidos pela Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS) que apoiada no texto de Quadros 2004, uma das primeiras publicações nacionais sobre o tema, financiada pelo MEC, afirma não bastar o profissional ter apenas conhecimento da língua de sinais, mas a importância de ele ter boa fluência e ser versátil para interpretá-las para língua portuguesa e vice-versa, destacando o respeito e a postura ética em sua atuação com a pessoa surda como fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho.

Ser humilde sem rancor, convencimento ou orgulho próprio. O Intérprete precisa ser a voz do surdo e a voz do ouvinte. (...). O intérprete precisa interpretar em qualquer lugar, sem preconceito. Como: grupo de conscientização homossexual, repartições publicas, religiões diversas. O intérprete respeitando a cada religião deverá seguir a consciência e o coração. Mesmo que não seja de acordo. Deverá se manter em seu profissionalismo. Após chegar em casa sozinho, deverá "explodir". (...) O intérprete sempre vestirá a camisa do intérprete: ser sempre sigiloso e modesto (FENEIS, 2006).

O texto idealiza a figura do ILS, como alguém "perfeita": humilde, sem rancor, modesto entre outros, exigindo em nome em nome de um código de ética postura utópicas, como se apenas seres humanos muito especiais pudessem ser intérpretes. O ILS precisa ser íntegro, sigiloso e o mais fiel possível ao texto/enunciado a ser interpretado, mas não que dizer que ele deva ter estas ou aquelas características.

A FENEIS aponta ser necessário um continuo aperfeiçoamento em Libras, para melhor conhecer a língua e aspectos da comunidade surda. Defende a ampliação do conhecimento do domínio linguístico, da gramática, do uso de expressões faciais, e de uma postura corporal sem exageros, sempre focalizando conhecimentos ligados aos aspectos linguísticos. Técnicas ou estratégias de interpretação propriamente não são mencionadas ou valorizadas.

Percebe-se no que se refere à atuação do ILS que há outros problemas em sua prática. O aluno surdo em geral tem um baixo índice de escolaridade, pela entrada tardia na escola e pela aquisição das Libras. Não são incomuns situações em que o aluno surdo desconhece a língua de sinais, onde irá dificultar o aprendizado. Neste caso o intérprete necessita fornecer à compreensão também da língua portuguesa. Outra situação muito comum é o ILS não ter acesso prévio ao que vai interpretar em sala de aula, tornando o trabalho de interpretação ainda mais difícil.

3. O ENSINO DE LIBRAS NAS ESCOLAS

Nas escolas para surdos, o ensino de línguas é considerado importante, pois está ligado na construção da identidade surda e no empoderamento da comunidade surda.

A escola deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas do surdo, promovendo assim estratégias que permitam a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua.

Estudantes surdos dentro de uma sala de aula com alunos ouvintes merece atenção, uma vez que tais alunos apresentam aspectos que destoam do padrão social vigente.

A língua de sinais possui riquezas linguísticas da mesma forma que as línguas orais, oferece as mesmas possibilidades de constituições de significados cumprindo um papel fundamental na educação dos surdos e de ouvintes.

Surgiram algumas propostas novas de ensino aprendizagem, que é o método comunicativo, que é dividido em cinco abordagens: abordagem natural, abordagem comunicativa, a aprendizagem que é baseada em tarefas, a abordagem lexical e a abordagem comunicativa intercultural.

A abordagem natural apresenta alguns princípios:

Aquisição

Língua alvo

Gramática

Objetivos semânticos

A abordagem comunicativa segue os seguintes conceitos:

Atividade

Interação social

Motivação

Postura comunicativa

A abordagem intercultural baseia-se em:

Comunicação propriamente dita

Estereótipos

Comportamento não verbal e para verbal

Respeito e reputação entre si

Estrutura comunicativa

Atitudes, valores e crenças

Reflexo da língua

Atos da fala

A abordagem baseada em tarefas baseia-se em:

Pré tarefa

A tarefa

O planejamento

O relato

A análise

A prática

A abordagem lexical baseia-se em:

Léxico gramaticalizado

Léxico não gramaticalizado

Quando se refere a interação aluno-professor, é possível citar a experiência da prática em sala de aula, onde o aluno surdo gosta de passar as suas experiências contínuas. O professor sempre busca o conhecimento prévio de seu aluno, para aproveitar o elo de comunicação para enriquecer os conteúdos que ele apresenta em sala de aula.

É por este motivo que deve ocorrer a capacitação de profissionais e educação contínua de profissionais. O professor deve estar sempre adaptado a novas tecnologias e a novos métodos de aprendizagem, para que quando ocorra uma inclusão ele esteja capacitado para tal.

4. LEGISLAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Pela LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 a Libras é reconhecida como meio legal

de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudióloga e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Várias diretrizes e leis orientam as políticas públicas para a educação de surdos - a Lei n° 10.098/94 de 23 de março de 1994, no capítulo VII, legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB n°2, de 11 de setembro de 2001), e mais recentemente o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta as Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/02. Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação.

Góes e Souza (em Lacerda 2011, p. 23) interessados na educação de surdos destacam, referindo-se a Lei nº 10.098/94, que a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas a educação delas poderia ser mais adequadamente provida em escolas especialmente organizadas ou em escolas regulares com classes com recursos especiais proporcionando assim um melhor desenvolvimento a esses sujeitos.

Em 2002, a lei nº 10.436, reconhece a Libras, conferindo a ela status de língua oficial brasileira. Com base na lei o seu uso pelas comunidades surdas ganhou legitimidade e passou a ser possível para o acesso a educação e outros serviços públicos. A mesma lei também torna obrigatório aos estudantes do magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, ampliando a abrangência de profissionais com conhecimento sobre LIBRAS e a surdez e as possibilidades de o trabalho com alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar suas condições linguísticas diferenciadas.

Todavia, a Lei nº 10.436 só foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 em dezembro de 2005. Essa legislação trata do direito das pessoas surdas ao acesso ás informações através das Libras a formação bilíngue e da formação de intérprete de Libras. O art. 17 desta lei afirma que essa formação do tradutor e intérprete de Libras língua portuguesa deve efetiva-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras-língua portuguesa.

Segundo Lacerda 2011, p. 24, atualmente no Brasil, a formação do ILS vem se dando em serviço, na atividade prática e poucos são os cursos oferecidos voltados para essa formação. Mas o mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando o seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de tradução/interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver deste trabalho conclui-se 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.

De acordo com as metodologias citadas acima, o aluno consegue realizar suas tarefas de forma autônoma no modo de agir e pensar com o convívio social, assim desenvolvendo o seu cognitivo na educação e na sociedade.

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 ao fato de que a inclusão das pessoas com deficiência exige mudanças significativas.

O principal papel da escola é formar cidadãos. E neste processo inclui-se alunos com deficiência física, visual, auditiva e outras. Porém a deficiência não é um motivo para que estes cidadãos não sejam considerados como tal.

Com a inclusão escolar, as escolas têm o dever de matricular todos os alunos, e o go-

verno deve garantir que haja um suporte neste processo, para que os profissionais que atuam na mesma estejam preparados para o atendimento a todos os educandos. Além de reconhecer o papel do intérprete como um mediador no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, no ensino de libras como L1 e L2. Também se torna necessário a formação contínua de professores e disponibilização de recursos para o ensino dos conteúdos curriculares das disciplinas e permitir assim que o surdo consiga adquirir o bilinguismo. É necessário para que haja uma inclusão, que se mantenham os alunos sempre atualizados e inteirados sobre assuntos como língua de sinais, libras.

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

ALBRES, Neiva de Aquino, Ensino de libras: Aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

ANDRADE, Maria Margarida de Introdução à Metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação / Maria Margarida de Andrade.- 7. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

ARAUJO, Magali Nicolau de Oliveira Aspecto do Atendimento Pedagógico da Pessoa Surda. POSEAD-FGF. Brasília-DF 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Proposta Curricular para Deficientes Auditivos. Elaborada pela Derdic/PUC-SP Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978,10 vol.

. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEES, 1995.

. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. - 2. Ed. - Brasília Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001. 102 p. - (Série fontes de referência. Legislação; nº 38)

. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1995. . Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

. Lei no 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 15 de NOV. 2019.

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (2006) Endereço eletrônico: www.feneis.com.br. Acessado em: 22/01/2020.

GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. I. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LACERDA, Cristina B. F. de Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009. (atual. ortogr.)

_. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais

nas etapas iniciais de escolarização - Porto Alegre: Mediação, 2009. (atual. Ortogr.) 160p.

LIMA, M. D. A importância da LIBRAS na escolarização dos surdos. 2007.Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas.

VYGOTSKY, Lev, S.; tradução Maria da Penha Villa-Lobos. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, 1998.

O ENSINO A DISTÂNCIA E OS AVANÇOS DA ERA DIGITAL

MÁRCIA ALVES SOUZA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do ensino à distância e a evolução das tecnologias. A tecnologia educacional desempenha um papel importante no sistema de educação a distância. Com a adaptação de novas tecnologias educacionais de comunicação em programas de educação a distância, sua qualidade pode ser garantida. As instruções realizadas através do uso de tecnologias que eliminam significativa ou completamente a tradicional comunicação presencial entre professor e alunos conduzem à educação a distância. Hoje em dia, mídias como computador, satélites artificiais, bibliotecas digitais, telefones, radiodifusão e televisão e outras tecnologias apresentam seu potencial para esse fim. Áudio, vídeo e materiais impressos fornecem a base enquanto a internet se torna um meio barato, rápido e eficaz. Recursos imensos já estão disponíveis na web. Além disso, a tecnologia está correndo para trazer uma revolução no campo da educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; Evolução; Revolução.

INTRODUÇÃO

As tecnologias que antes eram consideradas avançadas estão se tornando comuns e novas tecnologias ainda estão sendo desenvolvidas. A natureza dessa tendência é evidente na multiplicidade de definições de ensino à distância.

De acordo com Almeida (2003, p. 330),

[...] reavivou as práticas de EAD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermidiáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento.

A maioria das definições de ensino à distância inclui o uso de tecnologia. Alguns, porém, referem-se ao grau de interatividade e à distância entre os alunos. Outras definições não requerem o uso de tecnologia. Na verdade, o ensino à distância, no paradigma mais antigo, pode ser tão simples quanto correspondência postal e comunicações telefônicas. Devido aos avanços tecnológicos do passado recente, muito entusiasmo e esperança foram gerados para o uso do ensino à distância na educação. Os rápidos avanços nas capacidades de computação e telecomunicações tornaram possível o desenvolvimento de módulos de aprendizagem que incluem elementos como transmissão de vídeo, e-mail, Internet e World Wide Web. Esses módulos podem funcionar como componentes do processo de aprendizagem ou como base para a instrução.

Para Moran (2004, p. 3), existe um antes e um depois das TICs na EAD. Segundo ele,

[...] antes o professor só se preocupava: com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades à distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática). Antes o professor se restringia: ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades à distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

Os avanços tecnológicos criaram uma mudança de paradigma na educação e na definição de ensino a distância.

A educação a distância está se tornando uma prática comum, conforme evidenciado pelo número de universidades que oferecem programas de educação à distância, o número

de empresas que oferecem ensino à distância e programas de treinamento.

Ostensivamente, o ensino à distância tem a capacidade de alcançar muito mais pessoas de uma maneira mais econômica do que o ensino tradicional em sala de aula. No entanto, há uma dúvida se as tecnologias emergentes de ensino à distância resolverão os problemas de equidade e acesso ou criarão novos problemas de equidade e acesso. Os educadores devem encontrar maneiras de conseguir isso dentro da estrutura de restrições orçamentárias extremas.

Pode ser uma contradição ao seu reconhecimento do desafio educacional, uma vez que a infraestrutura tecnológica, os recursos humanos e o treinamento, que são essenciais para o ensino à distância eficaz, não acontecem sem custos. Existem desigualdades no acesso a esses recursos em todo o país. Educadores com fundos limitados descobrem que eles próprios se esforçam para explorar o potencial do ensino à distância. É por isso que Lemke (1992) defende o uso de tecnologias menos exóticas (TV a cabo e aberta, áudio conferência, fax, rede de vídeo compactado, telefone e correio de voz) e, portanto, tecnologias menos caras em nossa tentativa de equalizar acesso a recursos educacionais.

A Tecnologia é uma ferramenta que pode ser usada no ensino à distância para enfrentar os desafios do ensino e da aprendizagem, um agente de mudança e uma força central na competitividade econômica. Como uma força central na competitividade econômica, ela lida com mudanças econômicas e sociais que possuem habilidades tecnológicas críticas para o emprego futuro dos alunos à distância de hoje.

Considerando que as tecnologias em práticas são vistas como mutáveis ao longo do tempo, à medida que o conhecimento, as experiências, os contextos e a própria tecnologia dos alunos podem sofrer mudanças por meio da ação humana.

O BEM DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Tradicionalmente, o capítulo argumenta que estudar em tempo parcial enquanto continua a trabalhar pode ajudar os alunos a aplicar seu aprendizado diretamente em seu ambiente profissional. Ser capaz de integrar a tecnologia móvel de forma eficaz nas práticas de aprendizagem dependerá de aspectos relacionados a humanos (alunos e instrutores), design (conteúdo e tecnologias) e instituições (políticas e estratégias). Existem, no entanto, outras explicações possíveis que o ensino online pode fornecer oportunidades distintas ao ensino superior. A instrução online pode direcionar os alunos por meio de uma estrutura que também pode levar aos resultados desejados de uma maneira que pode encorajar as melhores práticas.

A educação a distância se tornou ainda mais importante para quem morava longe de seus países de origem [...] muito frequentemente não tinham a oportunidade de cursar uma universidade tradicional e tinham que se preparar sozinhos para os exames externos da Universidade de Londres (PETERS, 2003, p. 31).

No século XXI, espera-se que a aprendizagem tecnológica inclua alfabetização digital, colaboração, comunicação complexa e habilidades de pensamento sistêmico, entre outras.

Para estar em linha com a aprendizagem online, espera-se que as instituições de ensino superior ofereçam cursos e plataformas que apoiem o uso de habilidades e habilidades multidimensionais e o uso de mídia e tecnologia como sistemas de apoio no ensino superior.

O professor precisa ter novas habilidades, dominar as linguagens midiáticas, consiga desenvolver diferentes narrativas, sejam virtuais, escritas, orais. E o papel da universidade é pensar num currículo que proporcione à formação do aluno um conhecimento que lhe possibilite intervir na sua realidade. (LESZCZYNSKI, 2010, p. 38).

Em geral, existem três formatos que devem ser seguidos na oferta de cursos, a saber, ensino a distância (EAD), ensino presencial e ensino semi - presencial. Existem sete princípios de boas práticas que podem ser usados no ensino à distância para o ensino superior. Esses princípios de boa prática podem ser divididos nos seguintes, a saber: incentiva o contato aluno-corpo docente; incentiva a cooperação entre os alunos; incentiva a aprendizagem ativa; fornece feedback imediato; enfatiza o tempo na tarefa; comunica altas expectativas; e respeita os diversos talentos e formas de aprendizagem. Essas diretrizes representam uma filosofia de educação a distância de qualidade que pode ser amplamente utilizada tanto para cursos presenciais quanto para o aprendizado online.

O ensino a distância pode beneficiar as universidades, pois pode trazer um elemento de flexibilidade no processo de aprendizagem pelo uso de tecnologias e abordagens interdisciplinares de ensino e aprendizagem.

Franco, (2006), apud Costa (2005, p. 12):

Como já houvera rejeição quanto à criação de uma universidade aberta brasileira, e mesmo pelo fato que em termos orçamentários, a criação de uma nova instituição nesses moldes seria algo extremamente complicado, era necessário adotar-se uma política que incentivasse a criação de universidades bimodais (presenciais e a distância).

O uso de tecnologias e abordagens interdisciplinares são fatores-chave na educação a distância no ensino superior. A vantagem da tecnologia no ensino a distância é que os alunos podem assistir às palestras antes de vir para a aula e se envolver em atividades mais interativas na aula. Eles também podem colaborar com outros alunos e contar com o instrutor como um facilitador ao invés de um palestrante.

Educação a Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação física, na sala de aula, de professor e aluno, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e com o apoio de tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos. (García Aretio, L. (1994). Educación à distância hoy. Madrid: UNED)

Para oferecer experiências de aprendizagem relevantes em educação a distância, os professores precisam desenvolver novas habilidades e conhecimentos sobre tecnologias. É importante ressaltar que eles devem repensar suas pedagogias e ir além do uso da tecnologia como uma "máquina de escrever sofisticada" e uma ferramenta de apresentação. Pode ser um desafio para os professores e eles podem precisar de treinamento profissional adequado.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MORAN, 2015, p. 16)

Se as competências em TIC dos alunos podem ser melhoradas e sua atitude em relação à aprendizagem online pode ser influenciada para ser mais positiva, a educação a distância no ensino superior pode ser usada como uma ferramenta para aumentar a gama de alunos que podem estar envolvidos na educação a distância. Presume-se que alguns alunos de pós-graduação podem preferir cursos online devido às suas vantagens distintas, como mensalidades mais baixas, velocidade ajustável de estudo e maior diversidade cultural. Acredita-se que o ensino a distância no ensino superior pode ser tão eficaz quanto o ensino presencial tradicional. Os alunos de ensino à distância podem cuidar de suas famílias e incorporar instrução em cursos online, o que lhes dá a oportunidade de trabalhar enquanto criam sua família e buscam empregos em tempo integral. O ensino à distância também pode beneficiar os alunos devido à flexibilidade sobre quando e onde eles podem se envolver em seu aprendizado.

A Educação a Distância, como uma possibilidade pedagógica, requer das instituições educacionais que alterem significativamente sua rotina de trabalho: políticas e procedimentos de inscrição de alunos em disciplinas, horários das aulas, procedimentos de avaliação e presença nas atividades de ensino. Apresenta-se, na esfera pedagógica, como mais uma opção metodológica que, por sua relevância e características próprias (distintas das identificadas na educação presencial), impõe a necessidade de novas aprendizagens, possibilitando inovação nos procedimentos de ensino o que merece especial atenção (MEC, 2008, p.2).

As Tecnologias podem criar oportunidades para que as instituições de ensino à distância forneçam plataformas de ensino à distância, o que pode possibilitar que muitos alunos situados longe dos centros de ensino se auto - eduquem.

O ensino à distância no ensino superior pode ensinar aos alunos habilidades e competências para o desenvolvimento de habilidades profissionais, como a habilidade de auto - estudo, a habilidade de planejar e organizar, habilidades de gerenciamento de tempo, a habilidade de resolver problemas, de assumir responsabilidades, de trabalhar sob pressão, e ser criativo e iniciativa.

As instituições de ensino à distância

podem aplicar tecnologias para permitir interações humanas por meio da web e promover um processo de aprendizagem autorregulado. Usar a tecnologia no ensino à distância pode ajudar a cruzar as fronteiras do espaço e do tempo para a aprendizagem ao longo da vida. O ensino à distância pode permitir formas flexíveis / personalizadas de educação para todos os alunos, apesar das restrições.

No ambiente educacional online e misto, os tipos de interações podem incluir fóruns online assíncronos, bate-papo síncrono textual e de áudio / vídeo, e-mail e conversas telefônicas, que podem dar aos alunos a oportunidade de compartilhar perfis breves, incluindo uma foto.

A tecnologia online deve ser capaz de aumentar as oportunidades para os alunos acessarem o ensino superior, aumentar as taxas de retenção e aumentar a qualidade do aprendizado e resultar em bons resultados para os alunos.

Tomadores de decisão em educação a distância; quem estará moldando o futuro da educação a distância; deve compreender o papel das diferentes tecnologias e seus atributos exclusivos de perto. Para realizar essa tarefa com precisão, eles também precisam saber as superioridades das diferentes tecnologias entre si.

Embora formas de aprendizagem online estejam disponíveis desde a década de 1990, esse tipo de aprendizagem tornou-se parte integrante da maioria dos níveis de ensino, uma vez que pode atingir mais alunos com maior facilidade e menor custo. A aprendizagem online é agora uma forma essencial de educação que fornece aos alunos e educadores uma forma mais flexível, econômica, neste caso se tratando de Educação à Distância em Nível Superior.

A educação à distância tornou-se uma questão de emergência e, com ela, as tecnologias educacionais se posicionaram como um serviço de emergência de primeira linha.

Outros meios de comunicação responderam à rápida mudança para a educação online com orientações úteis, conselhos e referências a pesquisas existentes de estudos promissores que podem ajudar os educadores a tirar o melhor proveito dessa nova emergência educacional. Mas permanece a necessidade de reflexão crítica sobre o pivô planetário da educação a distância e a distância mediada digitalmente.

Conclui-se que a Educação à Distância e o uso das tecnologias estão se tornando cada vez mais fundamentais nos dias atuais, visto que hoje em dia tudo gira em torno das tecnologias e a educação à distância vem ganhando cada vez mais espaço. As tecnologias de educação à distância podem ajudar as escolas rurais a superar as desvantagens do isolamento geográfico, expandindo as ofertas de cursos e oportunidades de aprendizagem e conectando professores (e alunos) com acesso a uma gama mais ampla de materiais de recursos.

METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM UTILIZANDO TECNOLOGIAS.

Os avanços na tecnologia impulsionaram o setor de educação nas últimas décadas. Como o nome sugere, a abordagem de alta tecnologia para o aprendizado utiliza tecnologias diferentes para ajudar os alunos no aprendizado em sala de aula. Muitos educadores usam computadores e tablets na sala de aula, e outros podem usar a Internet para fazer os deveres de casa. A Internet também é benéfica em uma sala de aula, pois fornece recursos ilimitados. Os professores também podem usar a Internet para conectar seus alunos com pessoas de todo o mundo.

A internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é o hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. (CASTELLS, 2003, p. 7).

No contexto escolar é importante que sejam pensadas algumas estratégias que podem ajudar na melhoria e qualidade do ensino, focando especialmente, nas tecnologias e como foram inseridas na escola pública, sendo usadas efetivamente no processo de ensino aprendizagem.

Todos os cidadãos precisam desenvolver competências capazes de gerar atitudes reflexivas e mudanças significativas em seu meio social, principalmente na Escola Pública, que historicamente visou atender aos interesses de uma ideologia dominante. Diante de novos cenários, onde a escola se insere como espaço para o crescimento humano e para o amplo desenvolvimento das habilidades e da cidadania, cabe refletir sobre a seguinte questão, que é problematizadora do presente estudo: como

a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto da escola pública, pode qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

A integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) aos processos educacionais é uma das transformações necessárias à escola para que esteja mais em sintonia com as demandas geradas pelas mudanças sociais típicas da sociedade contemporânea de economia globalizada e cultura mundializada. (BELLONI, 2008, P. 100).

As TICs são utilizadas em casa, no trabalho, nas ruas e atualmente muito utilizadas nas escolas. A inserção desta na educação precisa ser considerada tendo em vista um novo horizonte de atuação dos professores que não deve se limitar à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional ou à mera utilização tecnológica escolar, por meios informáticos, exercendo um papel profundo na educação, desenvolvendo uma cidadania participativa e crítica, onde permite compreender profundamente o mundo em que vivemos, enriquecendo o conhecimento.

Um dos recursos tecnológicos mais utilizados no mundo globalizado é a Internet, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e da informação. Segundo Santos (1994, p. 30):

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes.

O relógio mundial hegemônico do qual fala Santos (1994) é nada mais que o tempo mecânico tecnológico abstrato e vazio, ou seja, as pessoas têm tanto acesso às Tecnologias da Informação que, às vezes, não pesquisam a fundo o assunto do qual está sendo debatido.

Muitos vêem nas TICs, a perspectiva transformadora para melhorar a educação, mas deve-se considerar que há muitos problemas ainda associados à incorporação de tecnologias nas escolas.

Neste cenário, ao focar a educação, é necessário considerar que esta perpassa por conceitos que precisam ser analisados considerando-se os propósitos a que essa se destina. Conforme Freire (2000, p.37) o ato de educar pode ser percebido como "um ato político que visa transformação, liberdade e deve basear-se numa perspectiva emancipatória". Neste sentido, "não se trata de uma educação mecânica ou vazia de significações, mas sim daquela que faz com que o sujeito aprenda a partir de situações concretas de suas vivências" (FREIRE, 2000, p. 37).

Ensinar e aprender exige 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. (MORAN, 1999).

A educação pode ocorrer de forma institucionalizada ou não, pois se analisarmos historicamente a escola nem sempre existiu, mas sempre existiram maneiras de educar as pessoas. Isso significa que a aprendizagem vai além do ambiente escolar e a educação, de uma forma mais geral, é todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem que temos na vida.

Neste sentido, Brandão (2007, p. 7) discute que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Ainda que a educação possa ocorrer em qualquer espaço da vida social, é importante destacar a finalidade da escola, enquanto lócus onde se pode proporcionar um ambiente que organize o conhecimento e que favoreça o aprendizado de forma planejada. Diante desta concepção a escola passa a ser concebida como um lugar da reelaboração dos conhecimentos legitimados pela sociedade e, para isso, esta instituição desempenha uma importante função social na formação dos sujeitos.

(...) as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o pro - cesso de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes con-

textos (BERBEL, 2011, p. 29).

Para Libâneo (1990, p.15), "a escola é um espaço de educação formal", exatamente porque a aquisição de saberes é planejada direcionada para resultar os interesses que organizam a sociedade e surge da necessidade de reforçar um modelo a ser seguido. Sob este Viés a escola acaba sendo percebida como uma instituição que divide a sociedade em escolarizados e não escolarizados e esse processo de institucionalização, consequentemente, também traz um acirramento da questão da divisão de classes sociais na medida em que ser escolarizado ou não é um dos fatores que ajudam a determinar a posição na sociedade que o indivíduo ocupa.

Conforme concepção defendida por Frigotto (1999), a escola, enquanto instituição social possibilita, por meio de suas práticas na área do conhecimento, dos valores, das atitudes e, mesmo por sua desqualificação, a articulação de alguns interesses em detrimento de outros. É exatamente nesta contradição que reside a da mudança, haja vista as lutas que aí são travadas. Diante deste cenário, pensar a função social da escola requer repensar o seu próprio papel, sua organização e também os atores que a integram.

Atualmente, a escola se vê diante de mudanças significativas. Uma delas se estabelece a partir dos novos hábitos de leitura e escrita a que os estudantes são constantemente desafiados, que são provocados pela utilização cada vez maior dos recursos digitais. De acordo com Mamede-Neve & Duarte (2002, p. 778):

Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e revistas impressos para a internet, onde acreditam poder encontrar tudo de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender.

As tecnologias trazem a ideia de facilidade, conforto, praticidade e as inovações o nesse campo são rápidas e obrigam os sujeitos a viver em uma constante aquisição de habilidades para o uso.

Cabe à escola despertar o desejo pelo saber e oportunizar experiências com o novo, por isso deve buscar maneiras de fazer com que processo educativo seja mais prazeroso e principalmente contextualizado.

Os instrumentos usados durante todo o processo de formação e organização humana extremamente importantes para construção e reprodução de visão de mundo, para formação de cidadãos efetivamente participativos e estimulados, por isso tem-se a necessidade de adequações didáticas de ensino

- aprendizagem que alcancem tais expectativas, criando condições que permitam interconexões com o processo educacional e a evolução de recursos tecnológicos como meios para alcançar uma aprendizagem diferenciada e significativa.

De acordo com Barbosa (2014, p.28): "ainda existem muitas barreiras a serem superadas para a integração efetiva das TIC aos processos pedagógicos, que vão além das dificuldades associadas a questões de infraestrutura das TIC nas escolas".

Os professores devem se concientizar de que podem ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas de forma a superarem possíveis obstáculos que a eles se apresentam na utilização das TICS.

Atualmente, as TICs possibilitam ampla integração com os processo educativos e a escola precisa integrá-las aos processos de ensino- aprendizagem, aproveitando todas as vantagens que elas podem proporcionar.

Segundo Barbosa (2014, p. 27):

O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar.

Diante desta perspectiva sobressai a necessidade de que os professores ampliem os conhecimentos acerca das TICs, para que estas possam ser para incorporadas como ferramenta dotrabalho pedagógico.

De acordo com Chagas (2010, p. 16):

A profissão de professor sempre teve uma relação direta com livros, giz, quadro negro e papel. Nos últimos anos, isso mudou bastante. O universo de recursos do docente entrou em expansão – pode não abrir mão do material de sempre, mas incorpora hoje uma

relação direta com as tecnologias [...] trazendo novas perspectivas para o ensino.

De modo a situar como as TICs inserem, no âmbito da educação brasileira, se impõe a análise dos movimentos propiciados pela legislação, o que se fará no próximo tópico.

A educação do indivíduo não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico, cuja característica geral está na informação digitalizada como nova infraestrutura. É notorio que, atualmente, o computador (e os demais aparatos tecnológicos que o sucedem, como o tablet e o smartphone) e a internet definem a nova Tecnologia da Informação dando o tom da inovadora lógica de comunicação.

A escola, atenta às tranformações que se operam no cotodiano da sociedade, vem incluindo a internet como recurso didático para as novas gerações, que recebem informações a cada segundo. Ao convidar o estudante a acessar um site, o professor pode, além de propiciar o desenvolvimento de conhecimento, também contribuir pedagogicamente para a inclusão desse aluno na cibercultura.

A educação no mundo atual é quase totalmente tecnológica, por isso, exige entendimento e interpretação, tanto dos professores quanto dos alunos em relação às TICs. Por meio da utilização da tecnologia no ambiente escolar, ficam claros os diversos sentimentos em relação a postura dos professores frente a novos desafios, como a satisfação de estar participando de uma realidade tecnológica ou a ansiedade por enfrentar novas mudanças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000):

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis.(...) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. (PCN's, 2000, p.11-12)

A legislação brasileira está ficando cada vez mais pautada em inserir as TICs no cotidiano escolar, mas para que o ensino das TICs ocorra de forma significativa os professores devem ter também a formação para mediar o processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revolução da informática trouxe inúmeros impactos, atingindo diversas áreas sociais. A educação foi uma das áreas que este impacto pode ser sentido, porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que de fato a inserção das TICs se consolide como um elemento que integra conhecimentos e o desenvolvimento educacional e pessoal dos sujeitos escolares. Com este intuito a tecnologia se faz presente na escola, cada vez com maior ênfase, fazendo parte, também, do aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos, bem como de projetos envolvendo educação e tecnologia.

A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade de linguagens tecnológicas devido à constante inserção dos meios de comunicação.

A utilização das TICs no processo de ensino aprendizagem é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino.

O professor, ao fazer uso de diferentes fontes de informação, renova sua metodologia de ensino e necessita receber a formação necessária para articular o uso das TICS, como internet, tv, computador, entre outros.

O novo perfil de professor deve ser alguém com comprometimento e aberto a mudanças e para que isso ocorra deve-se preparar esse professor, de modo que este possa compreender e fazer o uso crítico das novas ferramentas de trabalho.

Ao articular as TICs em sala de aula, voltando o enfoque para o desenvolvimento integral dos estudantes, o professor passa a atuar como mediador, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando José de. Educação e Informática: os computadores na escola. 5. Ed.

São Paulo. Cortez, 2012.

BARBOSA A. F. (coord). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletr onico.pdf. Acesso em: 02/06/2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. In:

Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica- 6ª Ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, Jan/Jun, 2011.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9394/96. 2001

CASTELLS, M. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COSTA, M. L. F. Ensino Superior à Distância no Brasil: Políticas Públicas e estratégias de gestão. Disponível em: http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=po&id

=374. Acesso em 02 Jun. 2021.

DUARTE, A. C. S. et al. O Papel do Pedagogo na Gestão e Suas Possibilidades de Mediação do Currículo. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 2009, Curitiba PR. Anais... Curitiba PR, 2009. Disponível

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2378_1407.pdf> Acesso em 30 mai.2021.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GIMENO, J. Por que renovar o ensino na universidade? Inovação na universidade. Práticas, políticas e retórica. Graó. 2012.

LESZCZYNSKI Luciene. Um novo papel. Revista Ensino superior. Nº 150. São Paulo, Mar. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

MORALES, P. Pesquisa e inovação educacional. REICE. Revista Ibero- americana de Qualidade, Eficácia e Mudança na Educação, 8 (2), 47-73. 2010. MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas

.pdf. Acesso em 14 mai. 2021.

PETERS, O. Didática do Ensino à Distância: Experiências e estágios da discussão numa visão internacional. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2003.

PÉREZ, J. F. B. Coaching para docentes. Portugal: Porto Editora, 2009. SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do Educador. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseadas em problema (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Holos, ano 31, v. 5, 2015.

A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

MARCILENE BATISTA DA COSTA DE PAULA

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da literatura infantil, a qual contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança. O objetivo desse artigo é destacar a importância da literatura infantil para motivar e engajar as crianças na leitura, a fim de despertar a criatividade e o desenvolvimento da imaginação. Para isso, três aspectos fundamentais são levantados: 1) Funções da literatura infantil; 2) O papel do professor como promotor da literatura infantil; e 3) Estratégias que favoreçam a aprendizagem natural da leitura, relacionadas à literatura infantil. A análise é baseada na abordagem construtivista da aprendizagem de línguas. Conclui com a menção de algumas considerações teórico-práticas para melhorar o trabalho da literatura infantil em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Leitura; Ensino; Aprendizagem; Estratégias.

INTRODUÇÃO

As crianças aprendem com a linguagem que ouvem; portanto, quanto mais rico o ambiente linguístico, mais rico é o desenvolvimento da linguagem. O processo de apropriação da linguagem continua ao longo dos anos escolares, de modo que esses anos devem ser preenchidos com as imagens e o vocabulário estimulante que a literatura infantil oferece. O termo literatura pode ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, da perspectiva de um crítico ou de outro, ou de um ou outro leitor. Como promotores da leitura, entendemos a literatura como a construção imaginária da vida e do pensamento em formas e estruturas de linguagem, integradas em um conjunto de símbolos que provocam uma experiência estética. Essa experiência pode ser a reconstrução viva ou a expansão de eventos anteriores, ou a criação de novas experiências a partir da interação com diferentes gêneros. Lukens (1999) aponta que "um gênero é uma classe ou tipo de literatura que possui um conjunto de características comuns" (p. 13). Assim, podemos falar de cinco gêneros:

a) ficção ou romance ou literatura de mistério; b) literatura tradicional, representada por fábulas, lendas e mitos; c) fantasia, relacionada a temas fantásticos; d) poesia; e) realista, vinculado a biografias, relacionado a temas fantásticos. O fundamento de todos estes gêneros é a função imaginativa da literatura que permite ao aluno o enriquecimento pessoal, o conhecimento do patrimônio cultural de seu contexto social, a reafirmação de sua identidade e o contato com mundos diversos, o que favorece o desenvolvimento de pensamentos divergentes. Assim, a literatura infantil, em sua maioria escrita por adultos, é aquela que, sendo a criança protagonista ou não, reflete suas emoções e experiências; É aquela que, tendo como centro a perspectiva da criança, oferece a ela, nem sempre, finais felizes.

Pode-se afirmar que a criança, desde muito jovem, participa da literatura como uma brincadeira, diversão ou entretenimento. Quando vai para a escola também tem contato com a literatura não só para fins recreativos, mas com outras intenções: aprender a ler e escrever, cultural, moral, religiosa e pedagógica. Nesse sentido, é oportuno citar Rodríguez (1991) que aponta que a criança desde o nascimento é exposta a produtos literários que sua cultura lhe propõe para diversos fins e por meio de diferentes meios (por exemplo, televisão, rádio, cinema). Ouve canções de ninar, é contado ou histórias são lidas para ele. Quando fala, ele brinca com as palavras, canta canções e aprende enigmas. Esse fato determina que as crianças podem aprender algumas regras de funcionamento ou marcas do texto literário inconscientemente. Isso lhes permite desenvolver esquemas de antecipação sobre o funcionamento da linguagem escrita, que serão muito úteis para a aprendizagem da leitura. Por isso, entre as primeiras atividades espontâneas de expressão oral e leitura da criança está o gosto pelas histórias. Esse gênero literário é o mais utilizado pelos professores para ensinar a leitura em sala de aula; portanto, é mais comum, apropriado e aceito em todas as idades (Vannini, 1995).

Da mesma forma, a história é uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo que se expressem de várias formas. Desde o nível da educação inicial e pré-escolar, as crian-

ças demonstram interesse em explorar e estabelecer contato com diferentes materiais de leitura e escrita, que as induzem a manifestar experiências e vivências reais e imaginativas, dando origem à expressão das suas próprias ideias, emoções e sentimentos que permitem seu mundo interior emergir. Portanto, o uso da história torna-se uma ferramenta didática útil para acompanhar as crianças de maneira emocional e criativa em seu processo de formação.

Essas ideias são complementadas por Puerta, Gutiérrez e Ball (2006) que afirmam que "a literatura proporciona às crianças conhecimento, prazer e gratificação, é uma experiência enriquecedora que lhes oferece a oportunidade de compartilhar sentimentos, significados e outras construções de acordo com suas necessidades e interesses privados "(p. 24). Da mesma forma, Navas (1995) considera que "o discurso literário difere de outros discursos porque favorece a liberdade interpretativa do leitor, logo, cada leitura, mesmo de um mesmo texto, torna-se uma nova aventura para a criança" (p.33). Por sua vez, Goldin (in Rosenblatt, 2000) aponta que não vê o ensino da literatura apenas como uma forma de fruição, nem como uma forma de se aproximar do espírito porque "ler literatura é uma experiência".

POR QUE A LITERATURA INFANTIL?

A literatura infantil constitui um poderoso meio de transmissão de cultura, integração de áreas do conhecimento: história, música, arte, psicologia, sociologia, etc., enriquecimento de universos conceituais e formação de valores. Além disso, a literatura desempenha um papel fundamental na escola e em casa como ferramenta que favorece a abordagem dos processos de leitura e escrita.

A importância da literatura pode se refletir no valor afetivo que ela oferece à criança por meio de:

a) Deleite e alegria: a literatura educa e também diverte. Ao criar espaços na sala de aula para a literatura, abrem-se portas à criatividade, ao poder criativo da palavra e do imaginário; levando as crianças a descobrir o prazer que os livros trazem antes de serem solicitadas a desenvolver habilidades de leitura (ou seja, decodificação). Assim, ler faria tanto sentido quanto andar de bicicleta; eles sabem o quanto a experiência será divertida.

A associação da literatura com a diversão e o brincar pode ser observada em Huizinga (1987), que vê a poesia como uma função lúdica, "A poesia nasce do brincar e do brincar" (p. 144). Assim, este autor sugere algumas características comuns entre poesia e jogo: a) São ações desenvolvidas dentro de certos limites de tempo, espaço e sentido, em uma ordem visível; b) Operam com regras livremente aceites e fora da esfera da utilidade ou necessidade material; c) O estado de espírito é êxtase e entusiasmo; d) A ação é acompanhada por uma sensação de elevação e tensão e leva à alegria e ao abandono. Da mesma forma, Bethelheim (1978) afirma que, para uma história prender a atenção da criança, deve diverti-la; deve concordar com suas ansiedades e aspirações, faça-o reconhecer plenamente suas dificuldades, ao mesmo tempo que sugere soluções para os problemas que lhe dizem respeito. Segundo esse autor, nada na literatura infantil enriquece e satisfaz tanto a criança quanto os contos de fadas populares, pois permitem que ela aprenda muito sobre os problemas internos do ser humano e suas soluções.

b) Reforço da narrativa como forma de pensar: Contar histórias é tão antigo quanto a história da humanidade e tão novo quanto o evento que ocorreu esta manhã. Perguntem a qualquer amigo como passaram o fim de semana ou as férias, e poderemos apreciar a construção organizada dos acontecimentos vividos. Poderíamos dizer, então, que a narrativa é hoje a forma mais eficaz e comum de ordenar nosso mundo. Nas crianças, contar histórias é a forma de pensar típica que pode ser observada em diferentes situações da vida (por exemplo, o aborrecimento que sentem por ter de partilhar os brinquedos ou a emoção da aventura de ir pela primeira vez à praia). A narração do livro oferece uma reafirmação da história pessoal que a criança contou a si mesma e que podemos associar ao que Vygotsky (1982) descreve como linguagem interior.

Ouvir histórias é uma forte motivação para a criança querer aprender a ler. Ao associar a leitura ao prazer, as crianças também querem aprender a fazê-lo. Muitas vezes as crianças ouvem sobre a importância da leitura, mas com as nossas ações mostramos que valorizamos mais as outras atividades.

c) Desenvolvimento da imaginação: A literatura desenvolve a imaginação e a curiosidade das crianças, ajudando-as a apreciar a natureza, as pessoas e as experiências de ma-

neiras não consideradas por elas. Diante da invasão explícita da televisão, a literatura oferece ao imaginário infantil novas dimensões que dificilmente ela descobriria. Os livros infantis têm o poder de criar imagens na mente do leitor e expandir sua imaginação. O imaginário é definido pelo grau de transposição da realidade e se opõe ao referencial. Parte do real, mas não é uma cópia, é uma imaginação ativa.

A imaginação não é uma fuga, uma fuga, um refúgio fora do real, mas um olhar diferente sobre o real. Nesse sentido, a poesia é um poderoso instrumento de estímulo à imaginação, ao dotar a linguagem de outra dimensão que não a da comunicação utilitária. Este gênero literário nos permite ter um poder de transformação, modificação, prospecção e criação sobre o real. Portanto, cultivar a imaginação é enriquecer a capacidade de conhecer e criar.

d) Percepção do comportamento humano: A literatura tem potencial para refletir a vida, delineando e dando coerência à experiência humana. Ao contrário dos fatos oferecidos pela escola, a literatura expressa emoções e qualidade de vida. Como assinala Chukovsky (1963):

"O objetivo de toda narrativa é fomentar na criança, a qualquer custo, a compaixão e a humanidade, essa milagrosa capacidade do homem de ser movido pelas agruras de outro ser humano, de sentir alegria pela felicidade de outro, para experimentar a fatalidade de outro como se fosse deles. " (p. 138)

Da mesma forma, segundo Reyes (2003), ligar o livro ao afeto dos mais importantes e queridos permite criar um ninho emocional para enfrentar os desafios posteriores da alfabetização, pois antes de entrar no código escrito, a criança teve a oportunidade de vivenciar as recompensas vitais da leitura: o vínculo afetivo que conecta palavras, histórias e livros com os seres humanos. O argumento mais forte para trabalhar a leitura desde a primeira infância é garantir a inclusão da família em torno de um grande projeto de educação integral que fortaleça os vínculos afetivos e comunicativos e enriqueça o desenvolvimento emocional e intelectual. Ao fazer conexões entre literatura e vida, você estará fomentando o amor pela leitura.

Acreditamos que os valores acima mencionados devem ser suficientes para dar um lugar de destaque à literatura na escola; infelizmente esse não é o caso. Isso só recebe atenção quando faz parte do conteúdo de um programa que deve ser memorizado pelos alunos.

A MÁGICA DA LITERATURA INFANTIL

O objetivo principal de incorporar períodos permanentes de leitura em sala de aula deve ser pautado pela recreação e pela curiosidade, e não como um trabalho escolar. Para isso, o contato inicial dos primeiros anos deve ser interessante e agradável, onde a professora lê e conta histórias para os mais pequenos por meio de livros com ilustrações atraentes. Durante a Primeira Etapa, da primeira à terceira série, ofereça contatos agradáveis com a literatura infantil por meio de dramatizações, de contos ou de atividades na área de linguagem. Na Segunda e Terceira Fase, os interesses por temas decorrentes das atividades regulares das aulas devem ser complementados com a leitura independente de literatura infanto-juvenil, como é o caso da leitura de poemas, romances curtos e períodos de partilha de experiências. No nível intermediário, os eventos promovidos devem ter como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento de um gosto genuíno pela literatura, o despertar de novos interesses e o cultivo de atitudes favoráveis aos diferentes gêneros literários. Acreditamos ser importante lembrar que o professor é o mediador entre a criança e o texto, pois você aprende a ler lendo boas leituras, dirigidas com inteligência e progredindo gradativamente.

A incorporação da literatura infantil na sala de aula tem seu embasamento pedagógico na abordagem da Linguagem Integral. Entre os princípios que sustentam esta abordagem, destaca-se o uso de material de leitura "verdadeiro" correspondente a diferentes gêneros literários (por exemplo, poesia, fantasia, ficção e não ficção); Estes

"enriquecem a vida das crianças com uma variedade de experiências de que desfrutam, e que são significativas para os seus interesses e devem ser realizadas no contexto, ao contrário de uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências isoladas" (Escalante, 1995, p. 32)

Mas não basta estimular o interesse pela leitura, se o seu prazer não for cultivado. A necessidade de promover o prazer da leitura tanto no ensino básico como no secundário é urgente, dado o aumento do tempo livre das crianças e dos jovens. Saber ler não faz sentido,

a menos que se leia. Os professores que valorizam essa premissa oferecem oportunidades e disponibilizam às crianças a maior quantidade de literatura escrita para eles. O aprendizado da leitura se dá pelo contato do aluno com bons livros. O encontro entre crianças e livros na escola pode ser criativo (ou seja, construtivista) ou tradicional (ou seja, comportamental). Se ocorrer uma situação criativa, onde a vida conta e não a rotina, pode surgir o gosto pela leitura, com a qual não se nasce, mas se forma.

Nesse sentido, é notável que a fruição da literatura infanto-juvenil, iniciada na pré-escola e nas primeiras séries por meio de contos e dramatizações, seja interrompida com o avanço da escola. É lamentável a pouca dedicação que a sala de aula dá a esse material de leitura durante um período em que crianças e jovens começam a ler com maior independência e quando seus interesses e gostos podem ser facilmente cultivados.

Essa situação pode ser atribuída à marcante diferença entre as funções da literatura e o que é executado em sala de aula pelo professor para ensiná-la. Entre os motivos que explicam essa situação estão: a baixa competência linguística do professor como usuário da língua; falta de formação sólida na área de leitura e escrita; desconhecimento da proposta oficial ou má e superficial interpretação do programa; e falta de treinamento e atualização de professores. Por isso, consideramos que o professor é uma figura chave para organizar as experiências pedagógicas; A sua ação deve permitir detectar as áreas potenciais das crianças e dar importância aos interesses, experiências anteriores e contexto sociocultural em que a criança vive e partilha.

Sabemos que algumas crianças aprendem a ler com facilidade, enquanto outras o fazem viajando por estradas acidentadas. Qualquer que seja a maneira que os professores e pais usem para ajudá-los, é necessário expô-los e envolvê-los com "livros de verdade". Quando os livros são disponibilizados para crianças e jovens, eles começam a procurá-los e sua capacidade de leitura aumenta. Associado à disponibilidade está o interesse; já a falta dela pode causar, tanto em crianças quanto em adultos, falhas na leitura. Ao contrário, quando há um alto grau de interesse, os alunos persistem em trabalhos que envolvam a leitura até obterem satisfação.

Para Kopel (1993, p. 34), “o interesse é mais do que uma atitude positiva em relação a algo”, ele tem sua origem na experiência e constitui um desafio que incentiva o indivíduo mesmo quando não há necessidade biológica. Assim, para alguns, a leitura de textos literários pode ser uma forma de descobrir novos pontos de vista e ampliar a experiência, ou para outros pode ser uma atitude passiva e rotineira que desperdiça tempo, desperdiça energia e distrai a atenção à realidade.

A leitura de textos literários pode tornar-se uma das atividades mais divertidas e divertidas, a predileta das crianças, se lhes proporcionarmos bons e belos livros e se os envolvermos com um ambiente acolhedor e agradável. Porque a literatura é certamente um prazer. Um prazer muito particular que nos permite imaginar acontecimentos, personagens, lugares; além de enriquecer nossa experiência pessoal e desenvolver nossa capacidade de compreensão e expressão. Nesse sentido, um bom leitor poderá atuar com mais fluência em seus estudos e também terá a possibilidade de se tornar um cidadão informado, ciente de suas decisões.

Aprender a ler bem se consegue colocando o aluno em contato com os melhores professores de leitura: bons livros. Em relação a isso, Pennac (1993) afirma:

A criança continuaria a ser um bom leitor se os adultos ao seu redor alimentassem seu entusiasmo em vez de testar sua competência, se estimulassem seu desejo de aprender em vez de impor o dever de recitar, se o acompanhassem em seu esforço sem se contentar em esperar para ele. Ao virar da esquina, se concordassem em perder as tardes em vez de tentar ganhar tempo, se fizessem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro, se se recusassem a transformar o que era um prazer em uma tarefa difícil, se alimentaram esse prazer até mesmo. Será transmutado em dever, se esse dever se sustentar na gratuidade de qualquer aprendizado cultural, e eles próprios recuperarão o prazer dessa gratuidade. (p. 13)

Portanto, a atitude de leitura das crianças é afetada pelo trabalho controlador dos professores, pela pressa em compreender, situações cotidianas tradicionais em que o livro é um instrumento de exercícios (ex: cópia, resumos, análise gramatical) e "julgamento-teste", e o desejo de incentivar a realização de atividades lúdicas que não deixem espaço para reflexão. Isso pode gerar uma certa técnica de leitura, mas não gosto; as crianças saberão ler,

mas apenas se forem forçadas a isso. Outro fator que influencia é a escassa formação literária de professores, filhos de uma geração de não leitores e de uma sociedade semianalfabeta, largamente ignorantes de uma literatura infanto-juvenil que não tem tradição em nosso país, que continua a ser um grande desconhecido.

O UNIVERSO INFANTIL E AS HISTÓRIAS

As histórias cativam as crianças como nada mais e foram usadas por mais tempo do que qualquer outra ferramenta de comunicação para transmitir lições importantes, informações ou simplesmente para entreter. Historicamente, a leitura ou a escrita podem nunca ter desempenhado nenhum papel em muitas culturas, mas a narrativa sempre foi central. E por uma boa razão. Uma boa história envolve nosso cérebro como nada mais pode. Elas são uma arte antiga e uma prática espiritual - somos simplesmente construídos para contar e apreciar histórias.

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 mudança em nosso cérebro quando ouvimos uma história versus uma palestra composta de fatos e números é dramática.

Ao ouvir uma história versus uma lista de fatos, uma criança usa mais de seu cérebro e é capaz de se conectar emocionalmente com os personagens. Eles também constroem um vínculo emocional mais forte com o contador de histórias. Além disso, os ouvintes de uma história aprofundam sua capacidade de empatia e aumentam sua atenção.

Contar histórias é a forma mais antiga de ensino. Ele uniu as primeiras comunidades humanas, dando às crianças as respostas para as maiores questões de criação, vida e vida após a morte. Histórias nos definem, nos moldam, nos controlam e nos fazem. Nem toda cultura humana no mundo é alfabetizada, mas toda cultura conta histórias.

Histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de as crianças desenvolverem uma compreensão, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países e religiões.

Nas escolas em que melhorar os níveis básicos de alfabetização é uma prioridade, a narrativa pode ser usada para elevar rapidamente os padrões, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e confiança em várias outras áreas.

Outra vantagem de ouvir histórias é que as crianças crescem no aprendizado acadêmico. A narração de histórias introduz muitos vocabulários novos para as crianças. Nas casas, as pessoas se comunicam com um número limitado de palavras. Mas as histórias terão vocabulário de nível acadêmico e muitas palavras mais novas para a criança aprender. É fácil ensinar o significado das palavras, à medida que as crianças aprendem mais rapidamente no contexto da história.

De acordo com Abramovich, (1995, p.17):

(...) é através de uma história, que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de história, geografia, filosofia política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula(...)

Pode se aumentar a capacidade de memória das crianças pedindo que lembrem das histórias que já foram lidas para elas ou que lembrem onde parou no dia anterior.

As diferenças entre culturas e vários estilos de vida são introduzidas nas crianças através de histórias. Todas as histórias são informativas para as crianças, como sendo novas para o mundo; eles podem saber muito pouco sobre a vida no mundo. Histórias ajudam as crianças a visualizar o enredo e os personagens.

Se o professor quer que as crianças ouçam ativamente e entendam a história, ele deve ler as histórias emocionalmente, mudar o tom do som de acordo com os sentimentos e emoções descritos na história, usar uma linguagem corporal eficaz para transmitir ideias da maneira exata. Contar histórias perfeitas é encenar uma história.

O ato de contar Histórias ensina as crianças a serem criativas e a torná-las pensamentos e ações dinâmicas.

Segundo Máximo-Esteves (1998, p.125):

O prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias são um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a Educação Ambiental e a fantasia.

Contar histórias era uma prática honrada nos tempos antigos, quando as pessoas se aglomeravam nas fogueiras compartilhando histórias, na tentativa de explicar e entender o mundo natural e espiritual. Contar histórias também era o meio comprovado pelo qual uma vila poderia reunir seu conhecimento e sobreviver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são treinadas como leitores literários por meio da leitura de livros infantis. Saber como são esses textos, quais os temas que abordam, quais as características que apresentam e quais os valores que transmitem é um conhecimento essencial para todos aqueles que se interessam em formar-se como leitores das novas gerações. O importante não é apenas reconhecer o texto literário como a forma mais complexa de articulação discursiva caracterizada por uma retórica específica e complexa, o predomínio de funções poéticas e metalinguísticas, os procedimentos de conotação, os empréstimos intertextuais, a forma particular de trabalhar com a referência ou a peculiaridades do sistema de enunciação, mas também como instrumento pedagógico relacionado com: a Linguagem e formação integral; Formação de leitores autônomos e redatores críticos; Gozo, recreação, criatividade e desenvolvimento da fantasia; Conhecimento da realidade e maior apropriação do conhecimento; Dimensão ética, uma vez que existem múltiplos valores universais, nacionais e locais presentes nas obras literárias.

A tarefa de mediadores da literatura para crianças na escola leva-nos a identificar, analisar, compreender e explicar os múltiplos fatores que intervêm para que a literatura chegue ao leitor, tais como: ambiente familiar e escolar, prática pedagógica, formação de professores, contato com os textos, pessoal experiência de leitura, ou contexto cultural. Desta forma, pretende-se aprofundar a compreensão do problema e apresentar motivos para instalar um espaço que possibilite outras formas de se relacionar com a literatura.

É preciso entender que desde o momento em que a criança entra em contato com os livros e começa a ler até o momento em que domina a leitura e sente prazer nela, há um longo processo que a escola deve nutrir e orientar. A criança que percebe a aprendizagem da leitura como um processo difícil e punitivo não sentirá prazer nem se aproximará espontaneamente da leitura; porque o gosto pela leitura não se desenvolve sob pressão ou por obrigação, ou com livros chatos ou sem sentido, cujo único uso é o ensino da leitura. Daí a necessidade de proporcionar aos alunos materiais de leitura abundantes, lúdicos e interessantes, adaptados às suas necessidades, gostos e dos mais variados: contos, poemas, cancioneiros, livros de enigmas, piadas e ditos.

Nesse sentido, o desafio da escola de hoje é promover uma mudança: de não leitores para leitores eficientes por meio da literatura infantil. Busca estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso é alcançado com professores que orientam e estimulam, que oferecem um clima para a leitura e produção de textos literários, que motivam, envolvem a criança com a leitura e conversação sobre textos literários; tudo, para despertar e canalizar a sua atitude crítica. Tendo sempre em mente que os alunos se tornam leitores críticos à medida que utilizam seus conhecimentos e experiências anteriores para conhecer, prever, classificar, analisar, avaliar, comparar, comentar e interpretar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos contos de fadas. Barcelona: Grijalbo. 1978. CHUKOVSKY, K. Das duas às cinco. Norton, Berkely: University Press. 1963.

ESCALANTE, D. Práticas de alfabetização em uma sala de aula de língua inteira da

primeira série: um professor em transição. Tese de doutorado Purdue University, EUA. 1995.

HUIZINGA, J. Homo ludens. Madrid: Alliance. 1987.

KOPEL, D. A natureza dos interesses. In Journal of Education, 83. 1963.

LUKENS, RJ. Um manual crítico de literatura infantil. Glenview, IL e Boston, MA: Scott, Foresman / Little e Brown. 1999.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. Da Teoria a Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.

NAVAS, E. Incidência de contação oral de histórias para o desenvolvimento da linguagem em pré-escolares. Caracas: UNESR. 1995.

PENNAC, D. Como um romance. Barcelona: Anagrama. 1993.

PUERTA, M., Gutiérrez, M. e Ball, M. Presença de literatura. Caracas: The National. 2006.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias.

Goiânia, 2005.

RODRIGUEZ, L. Processos retóricos e literários em histórias escritas por crianças. Caracas: A Casa de Bello. 1991.

ROSENBALTT, L. Literatura como exploração. México: Fundo de Cultura Econômica. 2000.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA

RESUMO:

Este artigo faz uma uma análise e elabora as diretrizes da gestão de pessoas dentro do plano gestor escolar fundado em uma gestão democrática para a escola, esse modelo de gestão está presente nas principais Leis vigentes do Brasil e é a principal estratégia para a construção de um ambiente de trabalho que visa o desenvolvimento dos seus colaboradores e assim contribui para o crescimento da organização, escola. O objetivo deste trabalho é a elaboração desta dimensão do plano gestor através de um gestor líder que busca melhorar e motivar o trabalho desenvolvido no ambiente escolar. Trata-se de um estudo teórico documental com base nas principais Leis vigentes e autores acerca do tema. Dessa maneira, enfatiza alguns conceitos em relação aos temas abordados, sobre a história da gestão de pessoas ao longo dos anos até os dias atuais e quais são seus desafios na atualidade, a importância de um gestor líder para a organização e como isso influencia dentro da organização escolar.

Palavras-chaves: Formação docente; Legislação; Prática pedagógica; Desenvolvimento; Letramento.

INTRODUÇÃO

Primeiramente precisa se compreender o que é gestão. Sabe-se que ela está presente em todas as organizações ou instituições públicas e particulares, o que se faz extremamente necessário no âmbito escolar. Para Cury (2005 apud Grochoska 2014, p.90) "[...] O termo gestão vem de gestio, que, por sua vez, vem de gerere (trazer em sim, produzir) ". Nesse contexto do autor, gestão é o ato ou ação de gerir, administrar e governar intencionalmente.

Para Ferreira (2003 apud Grochoska 2014, p.90) "[...] gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel".

Para Luck, gestão escolar se constitui em:

> [...] Uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (2009, p.23)

É o gestor escolar o responsável por gerir o sistema educacional, o qual precisa ter uma visão de conjunto. Este sistema deve ser pautado em uma promoção humana que visa a participação de todos no processo: professores, alunos, comunidade e órgãos responsá-

veis, desde do planejamento até a execução.

Desta maneira, ele será capaz de construir uma escola junto a todos envolvidos neste processo, atendendo seus anseios e suas necessidades.

De acordo Libâneo (2001 apud Santade, 2013) a função dos gestores educacionais é dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima do trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e os meios, em função dos objetivos da escola. Ainda segundo o autor "[...] a organização e os processos de gestão, incluindo a direção assumem diferentes significados conforme a concepção que se tem dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos" (Libâneo 2004 apud Grochoska, 2013 p.92)

Liderança, responsabilidade, disciplina, decisão e iniciativa são características de um gestor, que desenvolve um ambiente prazeroso para aprender e visa o crescimento da escola e contribui para a formação dos alunos e colaboradores, a partir de uma gestão mais participativa.

[...]A possibilidade de uma gestão administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola. (HORA, 1994 p. 49)

A escola precisa dessa construção coletiva, na qual envolva participação de todos afim de praticar uma gestão democrática onde seus objetivos estejam claros para os mesmos.

A gestão escolar democrática está presente nas principais legislações vigentes. A Constituição Federal de 1988, estabelece no seu artigo 206 (BRASIL, 1988), o qual é dedicado a educação, um dos princípios orientadores a gestão democrática dos sistemas de ensino público e a igualdade de condições de acesso à escola e garantia do padrão de qualidade. No artigo 3 e no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) regulamenta a gestão democrática da escola, estabelecendo orientações para a organização do espaço físico, o trabalho pedagógico e a participação dos atores escolares, para a integração entre escola e comunidade.

O gestor escolar, através de uma gestão democrática participativa, tem a responsabilidade de provocar mudanças nas práticas pedagógicas que garantam a qualidade da educação ofertada objetivando atingir as metas estabelecidas, construir a identidade da escola de modo que respeite a identidade dos indivíduos que dela fazem parte.

PLANO GESTOR

Plano Gestor, ou como nomeia Luck (2009 p.38) e alguns documentos oficiais, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), é o documento que facilita e subsídia o trabalho da gestão escolar, pois ele é o guia para o trabalho realizado pelo gestor, o qual contém todas as informações necessárias da escola, a visão, a missão, a forma dela trabalhar, qual concepção defende e quais objetivos almeja alcançar. Ele é único para cada estabelecimento de ensino pois leva em consideração a cultura e a vivência das crianças do bairro e da região que ali se encontram, abrindo assim a possibilidade de construção de uma nova maneira de se pensar na educação para aquele determinado público alvo e com isso facilitar e melhorar o trabalho desenvolvido no ambiente escolar para todos os envolvidos, principalmente para equipe docente e para o gestor escolar.

[...] A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento.

A partir dessa análise ela se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo, que processos desenvolver, quem estará envolvido em cada etapa e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito. (BRASIL, 2006 p.10)

O primeiro passo para a elaboração deste é o planejamento.

Planejamento é uma ferramenta que traça um caminho a percorrer. Vasconcellos (2000, p.79) diz que: "[...] planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas".

Para Padilha:

[...] Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades

humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinado (2001, p.30)

Portanto, pode-se compreender que planejamento é o elo entre o que se espera e a realidade para alcançar os objetivos, para isso se faz necessário criar meios que possam nos direcionar a esse fim. O plano gestor está vinculado neste processo de planejamento e este é um dos fatores principais para a elaboração do plano gestor.

[...] O PDE pode ser considerado, assim, como um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino. É elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar, pais de alunos e outras partes interessadas). Define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. É um processo coordenado pela líderançada escola para o alcance de uma situação desejada. (BRASIL, 2006 p. 20)

Em outras palavras este é plano que gera condição para o gestor e todos os envolvidos, através do planejamento, refletir de qual maneira é possível alcançar os objetivos desejado para se obter um bom desempenho no que foi proposto, buscando equilíbrio entre meios e fins e visando a realidade vivida e as necessidades da comunidade escolar.

O gestor precisa ter responsabilidade para liderar, para desenvolver o PDE, para realizar a gestão de recursos financeira, gestão pedagógica, gestão de processos administrativos e a gestão de recursos humanos ou, como é chamado atualmente, gestão pessoas e todos estes estão presentes como dimensões no plano gestor.

A HISTÓRIA DA GESTÃO

Romero (2013 p. 16) diz que: "[...] as organizações precisam das pessoas e as pessoas precisam das organizações". Sabemos que as relações de trabalho, assim com os outros processos, estão constantemente mudando e as organizações, principalmente a escola, precisa gerenciar e ser parceira dessas pessoas para alcançar seus objetivos e dispor de uma educação de qualidade, mas não é tão simples assim, o setor de Gestão de pessoas no Brasil passou por muitas evoluções desde o século XX até os dias atuais.

Segundo Gil (apud, ROMERO 2013, p 24) no início do século XX a maioria das pessoas trabalhavam no campo e a economia do pais era quase toda agrícola. Muitas mudanças ocorreram durante todo o processo, mas somente na década de 1930 que a legislação trabalhista foi de fato concretizada. Nesse tempo, a área de Recursos Humanos (RH) era envolvida apenas com a parte burocrática, cálculos, recisões, folha de pagamento, etc. No período da década de 1950 a 1960 houveram mudanças importantes, estas exigiram uma nova conduta da área de gestão de pessoas. Somente na década de 1970 que os profissionais de Rh começaram a ser valorizados. Entretanto por volta 1973, com a crise do petróleo, a mão de obra se tornou escassa nos centros industriais. A partir disso as organizações começaram a valorizar a atividade de administração de pessoas, ou gestão de pessoas, através de treinamentos, salários, benefícios, entre outros.

Os sindicatos tomaram forças, criaram centrais sindicais para atender os trabalhadores que lutavam pelos seus direitos. Depois de todo desemprego e estado crítico que o país e o mundo passaram na década de 1990, novos modelos de gestão de pessoas surgiram na qual compreendiam que as pessoas participam do todo e eram parceiros das empresas e organizações e não meros recursos. A visão de gestão de pessoas que temos atualmente no país é resultado da história política e social.

Hoje as pessoas são o coração das empresas, o mais importante meio de desenvolvimento das organizações, elas são parte fundamental do todo, são vistos como colaboradores.

OS NOVOS DESAFIOS DA GESTÃO

O gestor escolar tem um novo desafio perante a gestão de pessoas no ambiente escolar. Segundo Ribeiro (2005 apud PEREIRA, 2017 p.7)

"[...]administrar com as pessoas significa tocar a organização juntamente com os seus colaboradores e os parceiros internos que mais entendem dela e de seu futuro [...] Essa é uma nova visão das pessoas, não mais como um recurso de uma organização, servil e passivo no processo mas fundamentalmente, como sujeito ativo e provocador

das decisões, empreendedor das ações e criador da inovação dentro das organizações.

O gestor deve trabalhar no conjunto, através de uma gestão participativa como citamos no capítulo anterior. Ele é o responsável pelo sucesso e bem estar da escola e dos seus funcionários, este tem cinco processos básicos segundo Chiavenato, 2009: "[...] prover,

aplicar, manter, desenvolver e monitorar as pessoas" para concretizar esses processos o gestor precisa ter primeiramente uma boa relação "[...] uma postura de proximidade, diálogo e transparência nas informações, somente assim, poderá obter a confiança e o comprometimento necessário das pessoas" (PEREIRA, 2017 p.4) para alcançar os objetivos propostos. Chiavenato (2009, p.264) divide em cinco subsistemas, que podemos pensar que desde o recrutamento essas pessoas são captadas pelo gestor que pensa no perfil da escola, a aplicação nos diz em qual departamento/área essa pessoa tem mais para contribuir para empresa, se existe um plano de carreira a ser oferecido e como é realizado a medição de desempenho desta, a manutenção é a forma de manter esse funcionário e se diferenciar de outras instituições de ensino, fazendo com que os funcionários gostem, entrem e permaneçam no emprego, sentindo-se motivados e reconhecidos através da oferta de planos de saúde, plano odontológico, vale alimentação, bolsa para os filhos, recompensa em grupo, entre outros meios, o desenvolvimento é o quanto a organização investe em treinamento, em cursos, incentivo à especialização, em cursos de línguas estrangeiras, fazendo com que esse funcionário se sinta valorizado pela escola, sinta-se que estão investindo nele para o benefícios comum de todos, o monitorar nos diz sobre como a empresa se preocupa com os funcionários, como é sua relação com esses colaboradores, modificando o processo de liderança de cima para baixo e aplicando uma liderança democrática na qual os funcionários participem das tomadas de decisões, tenham voz, possam falar e possam ser ouvidos pelo gestor, se sintam parte desse organismo vivo que é a escola. A monitoração é realizada, por exemplo, por avaliações de desempenho dos funcionários, quais metas e objetivos foram alcançados, o que pode ser feito para melhorar e o que precisa ser modificado.

O gestor precisa fazer da organização um ambiente que tenha um diferencial, não apenas para os alunos, mas para seus colaboradores, como por exemplo averiguar e administrar os conflitos de maneira pacífica, respeitando a todos e agindo com cautela e sabedoria, repreender, quando for necessário, alguma atitude que não esteja no regulamento da escola ou que não seja ética ou moral, procurar estar atenta as necessidades dos funcionários e do ambiente escolar, garantindo uma boa estrutura física e mental para todos e manter estoque suficiente de materiais e equipamentos de segurança fundamentais para o bom desenvolvimento e eficácia dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos mesmos, assim, desta maneira, fazer com que todos se sintam peça importante do quebra-cabeça chamado escola e continuarem motivados a trazer resultados e concretizar os objetivos da organização.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E LIDERANÇA

Chiavenato (2014 p.436) define liderança como: "[...] Influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida por meio do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos". Ele a define em quatro elementos "a influência, a situação, a comunicação e os objetivos. Ou seja, a influência que o gestor tem perante sua equipe, em determinada situação exercida por meio da comunicação, visa os objetivos a serem alcançados"

Complementando essa ideia Behnke diz:

Liderança é a capacidade que temos de influenciar pessoas por meio dos gestos, da cominação, dos exemplos e das ações, fazendo com que os indivíduos atinjam as metas propostas e passem a acreditar em algumas crenças e conceitos que p líder ensina. (2014, p.52)

Podemos notar que essa definição tem como eixo principal a palavra "influência", essa palavra é uma das características principais que um líder precisa ter para desenvolver um bom trabalho.

O líder no ambiente escolar é o gestor, ele é o responsável pelo andamento da organização o qual deve ser capaz de influenciar as pessoas. É necessário que este tenha uma boa comunicação com os demais para que os resultados e objetivos possam ser alcançados.

Para Chiavenato (2014 p.432) "Os líderes causam um profundo impacto na vida das pessoas e das organizações" através da "capacidade que eles têm de influenciar, persuadir

e motivar os liderados" (CHIAVENATO, 2014 p. 433) para que isso seja realizado de forma efetiva BENHKE (2014 p. 52) discorre que "[...] o papel do líder [...] consiste em conhecer profundamente a organização que lidera e também precisa conhecer as pessoas com quem trabalha, o que pensam, o que defendem".

Segundo esses autores o gestor escolar é a pessoa que exerce a liderança de modo que todos os aceitem e os respeite, ele é a representação é a cara da escola. Ele deve conhecer bem seus colaboradores para poder realizar seu trabalho com eficácia e para poder manter uma boa comunicação com todos.

O foco deste trabalho é uma liderança participativa, através de uma gestão democrática na qual o gestor junto aos seus colaboradores possa partilhar ideias, informações, experiências e que possam relacionar-se de maneira afetiva, na qual tenham voz, possam opinar e decidir em grupo o que é melhor para a escola e para os alunos.

Como já discorremos nos capítulos anteriores, gestão democrática participativa envolve todos em um processo de pensar diferente a maneira de se fazer educação, na medida na qual a escola vai construindo sua autonomia e identidade na tomada de decisões em conjunto e na responsabilidade pelas mesmas.

O papel do gestor líder é essencialmente importante neste modelo de gestão, é por meio dele, do seu modo de liderança que a organização junto aos seus colaborados alcançará seus objetivos e mais resultados positivos, BENHKE (2014 p. 56) diz que:

"[...] O líder precisa incentivar sua equipe, mostrando a ela a importância dessas trocas de experiências e da aprendizagem, pois aquele que lidera deve ser capaz de criar bases sólidas de ações e responsabilidades com o seu grupo para conduzir os integrantes ao crescimento profissional"

O gestor líder, por meio de uma postura respeitosa e positiva, consegue influenciar e motivar sua equipe a lidar com novos desafios. Assim, quando ele conduz sua equipe e a si mesmo ao crescimento, ao mesmo tempo ele conduz a escola também.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DE PESSOAS PARA O GESTOR ESCOLAR

Como pode se observar o gestor escolar precisa ser um líder influenciador para alcançar objetivos da escola, desse modo as pessoas que ali estão são peças fundamentais desse processo, as quais conduzem o progresso da organização.

Todo esse processo estratégico tem relação com a dimensão de gestão das pessoas.

Essa dimensão do plano gestor, a qual foquei neste trabalho, é fundamental para a qualidade da educação oferecida na escola Saber Ser, pois a relação que o gestor tem com os colaboradores e as condições de trabalho e satisfação dos mesmos é a base para obter os objetivos e resultado final da escola que é o ensino aprendizagem.

De acordo com Teixeira, Ribeiro:

[...] Gerir pessoas é como organizar um setor com base nas potencialidades e zelar constantemente para que estas sejam mantidas, tendo a percepção de que elas são impulsionadas sincronicamente e conjuntamente. Não há como um colaborador se desenvolver sem que conheça os objetivos a serem alcançados. Ele precisa ser informado

sobre isso e devidamente capacitado e amparado para buscar esses objetivos. (2017, p.80)

O gestor deve sempre buscar o seu progresso e aprendizagem organizacional para que possa desenvolver um bom relacionamento e comunicação com os colaboradores, compreender suas necessidades, deixar claro os objetivos que precisam alcançar e os resultados que precisam conquistar, proporcionando sempre que estes participem do processo de tomada de decisões.

Os cincos processos básicos de Chiavenato e os cinco subsistemas que destacamos no capítulo 3 fazem parte desse todo e são algumas das chaves para a estabilidade dos colaboradores. A motivação e o bom desempenho dos mesmos contribui para a formação da identidade da escola.

[...] As pessoas precisam ser reconhecidas pelo seu trabalho. Esse é o principal impulsionador da motivação. Motivado, o colaborador é produtivo, maior serão seus rendimentos profissional e pessoal. [...] O ser humano precisa estar em harmonia, sentir-se útil e reconhecer-se parte da organização. (TEIXEIRA; RIBEIRO 2017, p.82)

Esse é um dos desafios da gestão de pessoas, quando o gestor consegue trabalhar

em conjunto e consegue concretizar isso, que é fazer com que os colaboradores se sintam importantes e se sintam parte do organismo da escola, é estabelecido um clima de confiança e estes se sentem em um ambiente seguro.

Esse clima de confiança deve ser interno e externo, o que significa que quando a escola é vista de maneira positiva por todos os envolvidos, há contribuição para a cooperação e para o crescimento da organização.

Outro desafio importante que foi citado nos subsistemas é a avaliação de desempenho.

[...] Uma das técnicas de desenvolvimento profissional e que também propicia um clima mais favorável nas organizações, minimizando conflitos e neutralizando os conflitos [...] é a avaliação de desempenho. Ferramenta de grande relevância, ela permite verificar como o colaborador está desempenhando suas atividades, o que melhor se adéqua aos seus conhecimentos e às habilidades exigidas para o cargo. Também auxilia a empresa a descobrir as necessidades de melhoria. (TEIXEIRA; RIBEIRO 2017, p.132)

É através desse processo que o gestor líder avalia os colaboradores e auxilia os mesmos em quais pontos é possível aprimorar-se e quais pontos precisam deixar de lado e tentar outras formas para ter outras visões de realizar determinada coisa. Feedback positivo faz com que a pessoa se motive e realize o trabalho com mais prazer e entusiasmo, faz com que se sintam importantes, que vejam que estão indo no caminho certo para alcançar seus objetivos e um feedback construtivo faz com que a pessoa procure melhorar naquilo que está falhando, faz com que ela pense em novas formas de realizar determinada tarefa, faz com que procure em seus colegas inspiração e que vejam que o trabalho em equipe pode ajudar a crescer e melhorar e isso a auxilia em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo FERNANDES (2005 apud Gelatti; Marquezan, 2013) "[...] a avaliação é mais do que somente uma análise dos resultados, ela é a forma de captar informações e as transformar em um meio de elaboração de novas políticas e reformas para escoa".

O gestor escolar que consegue realizar todos esses processos relacionados a gestão de pessoas, dentro da organização escolar, é aquele que se preocupa com o progresso dos seus colaboradores e da escola e dessa maneira constrói um excelente ambiente de trabalho e também um lugar propicio para aprendizagem e educação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a importância e as particularidades do tema, procurei ressaltar nas conclusões apenas alguns aspectos essenciais, deixando em aberto outras questões que poderão ser desenvolvidas posteriormente com maior profundidade.

A "Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino" parece ser um movimento político da União dos Estados Brasileiros para que ocorra a efetivação do proposto pela legislação vigente. No entanto, é importante fazer a ressalva de que a ação prescritiva dos programas federais tem imprimido às escolas públicas brasileiras ainda um modelo que não trabalha exatamente a gestão democrática da educação. O modelo organizacional das instituições escolares nacionais ainda é o modelo administrativo baseado no positivismo e no funcionalismo.

A administração escolar ainda é regida pelos pressupostos da administração empresarial e é emergente a necessidade de uma mudança de paradigma para que se possa efetivar a gestão democrática da educação. A mudança primordial estaria vinculada à superação do modelo administrativo vigente durante muito tempo no campo educacional, pelos princípios da gestão.

A gestão escolar supera o modelo da administração na medida em que trabalha com os limites deste modelo, a gestão não erradica a administração escolar, ambos devem nortear as ações das instituições escolares, mesmo porque se o modelo administrativo perdurou há tanto tempo é porque tem contribuições importantes a dar para o sistema gerencial.

A gestão democrática deve ultrapassar os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHNKE, Mônica Terezinha (Org.). Gestão de Pessoas: artigos reunidos. Curitiba: InterSaberes, 2014 p. 52-56.

BRASIL. Como elaborar o Plano de

Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3ª ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006. P. 8 a 20. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf>. Acesso em: 14 Jun 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 10 Jun 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 10 Jun 2020.

CERVI, Rejane de Medeiros. Planejamento e avaliação educacional.[Livro eletronico]/ Curitiba: InterSaberes, 2013 p. 50-53.

CHIAVENATO, Idalberto. Administração dos novos tempos: os novos horizontes em administração. – 3.ed. – Barueri, SP: Manoele, 2014 p. 431 a 437.

_____. Administração de recursos humanos: fundamentos básicos. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2009. P. 264-271

GELATTI, Leticia Degrandi; MARQUEZAN, Lorena Inês Petrini. Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. Revista Gest. Aval. Educ. Santa Maria, v.2 p.43-62. Disponível em <http://Users/mama8/Downloads/10825-51254-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 02 Jun 2020.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. Organização escolar: perspectivas e enfoques. -2.ed. rev – Curitiba: Intersaberes, 2013 p. 89-93.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1994 p. 45-51.

LUCK, Heloisa . Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba:

Positivo, 2009 p.23-24; 38-39.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. p.30-36

PEREIRA. Luciano, Santana. Entendendo o que é gestão de pessoas. São Paulo: Senac, 2017.

ROMERO, Sonia Mara Thater. Gestão de Pessoas: conceitos e estratégias. Curitiba: InterSaberes, 2013. p 15-27.

SANTADE, Susimara. O papel do gestor escolar na educação infantil. Presidente Prudente: Encontro de Ensino, 2013. Disponível em: <http:// http://unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PAPEL%20DO%20GESTOR%20ESCOLAR%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf> Acesso em: 17 Jun 2020.

TEIXEIRA, Juliane Marise Barbosa. RIBEIRO, Maria Tereza Ferrabule. Gestão de pessoas na administração pública: teorias e conceitos. Curitiba: Intersaberes, 2017 p.80-132

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 7ª Ed. São Paulo:Liberdade, 2000, 2001 p. 79-80

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DOS CONTOS DE FADAS INSERIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO BENEFICIO PARA A CRIANÇA

MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO

RESUMO

O presente artigo busca esboçar algumas considerações a respeito da importância da contação de histórias e dos contos de fadas e seu uso como prática pedagógica dentro do ambiente escolar, apontando para três pontos principais: O primeiro ponto mostra que as histórias eram contadas oralmente, de forma popular e permaneciam vivas graças à tradição do contar de geração para geração. Vale lembrar que do oriente antigo surgem às fábulas que tinham como intuito moldar a conduta das crianças. A partir daí surge Charles Perrault, francês considerado pioneiro dos contos de fadas, recontando histórias de forma mágica, e com vários tipos humanos. Depois vem os Irmãos Grimm com uma coletânea de contos, onde visavam preservar a cultura alemã em obras como Branca de neve, João e Maria, dentre outros; décadas depois surge Andersen, recontando e criando novas histórias como

O patinho feio e a Pequena sereia. É importante citar que no Brasil, a literatura infantil brasileira veio somente no fim do século XIX com as obras de Monteiro Lobato. O segundo ponto apresenta os benefícios dos contos para o desenvolvimento infantil. Observar-se que, contando ou mesmo lendo para uma criança proporcionam-se momentos de prazer e reflexão. A leitura é capaz de levar as pessoas a viajar na imaginação, passando a fazer parte de um mundo paralelo à sua realidade. Por traz da narrativa de uma história, possibilita-se trabalhar com o emocional da criança, ajudando-a a resolver situações e conflitos internos. A criança, ao ouvir uma história, tem a sua capacidade reflexiva e criativa estimulada, além de aumentar sua vontade de propagar as histórias e dar vida aos personagens. As histórias auxiliam no raciocínio, no aumento do vocabulário e na formação moral da criança. O terceiro e último ponto trata da importância da prática pedagógica voltada para a contação de histórias e contos de fadas como instrumento de aprendizagem. Nota - se que, devido às mudanças sociais, e a correria cada vez maior dos pais, as crianças são inseridas no ambiente escolar cada vez mais cedo, e muitas delas vêm ter contato com histórias e livros apenas no momento que são inseridas em sua vida escolar. Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de enfatizar a importância dos contos de fadas e da cotação de história quando inserida na prática pedagógica do professor proporciona grande transformação e contribui para a formação da criança durante seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: contos de fadas; desenvolvimento infantil; benefícios.

ABSTRACT

The present article seeks to sketch some considerations about the importance of fairy tales and their use as pedagogical practice within the school environment, pointing to three main points: The first point shows that the stories were told orally, popularly and remained alive thanks to the tradition of counting from generation to generation. It is worth remembering that from the old orient emerge to the fables that had as intention to shape the conduct of the children. From there emerges Charles Perrault, a Frenchman considered a pioneer of fairy tales, recounting stories magically, and with various human types. Then comes the Brothers Grimm with a collection of short stories, where they aimed to preserve the German culture in works such as Snow White, John and Mary, among others; decades later Andersen appears, recounting and creating new stories like the ugly duckling and the Little Mermaid. It is important to mention that in Brazil, Brazilian children's literature came only at the end of the 19th century with the works of Monteiro Lobato. The second point presents the benefits of tales for child development. It should be noted that by counting or even reading to a child there are moments of pleasure and reflection. Reading is able to lead people to travel in the imagination, becoming part of a world parallel to their reality. Behind the narrative of a story, it is possible to work with the emotional child, helping them to solve situations and internal conflicts. The child, when listening to a story, has his reflexive and creative capacity stimulated, in addition to increasing his desire to propagate the stories and give life to the characters. The stories help in reasoning, in the increase of vocabulary, in the moral formation of the child. And the third and final point deals with the importance of pedagogical practice aimed at the counting of stories and fairy tales as a learning tool. It is noted that due to social changes, and the increasing rush of parents, children are inserted in the school environment earlier and earlier, and many of them come into contact with stories and books only at the time they are inserted in their life school. This study was carried out through a bibliographical research with the objective of emphasizing the importance of fairy tales when inserted in the pedagogical practice of the teacher provides great transformation and contributes to the formation of the child during its process of development and learning.

KEYWORDS: fairy tales; child development; benefits.

1 INTRODUÇÃO

Por mais que atualmente haja uma grande demanda tecnológica e tudo passou a ser mais visual e virtual, sabemos que as histórias e contos ainda tem grande valor, tanto na vida dos adultos como das crianças. Neste sentido, vê-se a necessidade do resgate de valores morais, afetivos e culturais, portanto, esse artigo tem como objetivo enfatizar a importância da contação de histórias e dos contos de fadas

dentro de uma prática pedagógica que vise uma perspectiva formativa tendo como base os benefícios destes momentos para a criança e sua infância.

Para Bruno Bettelheim, em seu livro, A Psicanálise dos Contos de Fadas, através dos contos de fadas, a criança pode desenvolver conteúdos inconscientes que muitas vezes não são compreendidos por meio da linguagem. Numa busca de ilustrar a respeito da contação de histórias e dos contos de fadas, nota-se, quão longínqua data esta faz parte de nossas vidas, neste sentido, o presente trabalho desenvolve o tema procurando, a todo o momento, mostrar qual é o seu agir no universo infantil, a importância que tem no tocante aos usos e costumes passados hereditariamente como uma tradição que serve de inspiração para autores da atualidade, seja criando novas histórias, seja reescrevendo versões.

Não só no que se refere ao universo afetivo infantil, é possível observar, no decorrer do texto, a preocupação em mostrar qual é o papel da escola neste universo da contação de histórias e contos de fadas, do fazer surgir o prazer por ela e quais seus benefícios.

2 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA - O INÍCIO

A contação de histórias, ou seja, a forma oral de narração e expressão de cultura e valores é algo que vem de primórdios da humanidade. Elas foram passando de cultura em cultura, iniciando nas paredes, pedras, cavernas, e finalmente no papel.

No início, as histórias não eram escritas, mas sim, narradas oralmente de forma popular. Sobreviviam de geração para geração, por meio da habilidade narrativa e da memória de seus contadores.

Segundo PARREIRA (2010, p.75), "o que conhecemos hoje são os registros das histórias que foram recolhidas, escritas e publicadas". Conhecidas de períodos remotos, as fábulas, gênero narrativo, surgiram no Oriente, com a finalidade moralista, tendo como maior função educar e moldar a conduta das crianças conforme o objetivo dos adultos. Gênero esse que foi particularmente desenvolvido por Esopo, escravo que viveu no século V A.C., na Grécia.

Sobre as histórias:

Ser contadas ou lidas: é esse o destino de toda história. (...) ao narrar falamos de coisas ordinárias e extraordinárias e até repletas de mistérios, que vão sendo relatadas ou remodeladas no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura. (PRADO E SOLIGO, 2007, p.48).

Como lembra a autora Zilberman (1982) apenas no final do século XVII que começaram a produzir livros para as crianças, antes disto, conforme a autora, não existia a "infância".

No século XVIII, um dos autores considerados pioneiros dos contos de fadas, o francês, Charles Perrault recontou histórias de forma mágica, e com vários tipos humanos. Alguns desses contos foram publicados especialmente para as crianças da corte. São exemplos destas: A bela adormecida, A gata borralheira, Chapeuzinho vermelho entre outras. (Machado, 2002)

Um século depois, em 1802, os irmãos Grimm fizeram na Alemanha uma nova coletânea de contos, porém, com um intuito diferente do francês. Eles queriam preservar a cultura alemã, e tornar as histórias mais acessíveis à população. Os irmãos e pesquisadores tornaram os contos muito próximos da linguagem oral, contada pelo povo há séculos, e ajudaram a trazer até os dias atuais contos como, Branca de Neve, Os músicos de Bremem, João e Maria entre outros. (Machado, 2002)

Ainda de acordo com a mesma autora, décadas depois, o dinamarquês, Hans Christian Andersen surge com um grande diferencial para as histórias infantis. Andersen não apenas recontou as histórias passadas pelo povo, mas criou novas. Com uma linguagem poética e peculiarmente melancólica, o escritor criou histórias como O Patinho Feio, A Pequena Sereia, Soldadinho de Chumbo e outras lidas e relidas até os dias de hoje.

Acrescentando a respeito de Andersen:

"A grande originalidade dele foi inventar contos, histórias e novelas com aspectos importantes para a vida das crianças e dos jovens. Ele trouxe situações do universo das crianças para os contos de fadas, como as brincadeiras, os jogos, os sentimentos. Além de criar suas próprias histórias, Andersen recontava casos e contos que ouvia por onde viajava". (PARREIRA, 2010, p.81).

Esse processo abriu novos caminhos para outros escritores, e novas histórias, tornando uma importante contribuição à aprendizagem através das fantasias.

Baseado nos saberes de Lia Cupertino Duarte Albino (2013), podemos apontar que no

Brasil, os primeiros livros para crianças começaram a ser publicados em 1808 pela editora Imprensa Régia Brasileira, uma filial de Lisboa, implantada em função da chegada da família real ao Brasil. Porém, a literatura infantil brasileira teve início apenas no término do século XIX e mesmo assim, o uso dos livros no país era de pouca estabilidade.

Com o novo modelo criado pela sociedade, de um país em processo de modernização, o saber que era adquirido através da leitura, passou a ter papel fundamental na atual sociedade emergente.

Os livros infantis e escolares ganharam espaço após os movimentos de alfabetização desencadeados por nomes da alta sociedade, abrindo espaço assim, para o público infantil.

Após essa abertura, a preocupação volta-se para a falta de material destinado às crianças no país. Nesse período, elas somente contavam com as adaptações e traduções dos clássicos infantis europeus, sendo que muitos deles eram publicados em edições portuguesas diferenciando-se da língua materna utilizada no Brasil.

No final do século XIX, após as transformações que o Brasil passava, começaram a aparecer os primeiros livros escritos por brasileiros, porém a literatura infantil brasileira teve seu início concreto com Monteiro Lobato.

Em 1920, Monteiro Lobato publicou Narizinho Arrebitado, sua primeira obra infantil que deu origem a famosa Narizinho do Sítio do Pica-pau Amarelo. Para muitos, ele é considerado precursor da literatura infantil brasileira. Grande parte de suas obras foram voltadas para o público infantil.

Monteiro Lobato mostrou um universo de histórias diferenciadas para as crianças, tendo como temas que mostram a relação com a natureza, à brasilidade através da linguagem num contexto infantil, sendo fortificado pelo folclore. (Carvalho, 1982). Sendo Monteiro Lobato um nacionalista convicto, através de sua arte criou personagens que resgatavam a cultura brasileira como lendas do folclore. Propunha uma nova forma de literatura, fazendo uso de novas expressões e palavras, imitação de sons, provocando seus leitores a utilizarem o senso crítico com suas obras.

Podemos destacar outros famosos autores brasileiros de literatura infantil como: Ziraldo, Maurício de Sousa, Ana Maria Machado, Vinícius de Moraes, Ruth Rocha, Tatiana Belink, Cecília Meireles, Pedro Bandeira, Maria Clara Machado. Outro campo importante dentro da contação de histórias e contos é o da psicanálise dos contos de fadas, nesta área destaco principalmente Bruno Bettelheim, e o seu livro A Psicanálise dos Contos de Fadas e Celso Gutfreind,

que realiza pesquisas importantes nessa área.

Como toda grande arte, os contos de fadas tanto agradam como instruem; sua genialidade especial é que eles o fazem em termos que falam diretamente às crianças. Na idade em que estas estó-rias são mais significativas para a criança, seu problema principal é colocar alguma ordem no caos interno de sua mente de modo a poder-se entender melhor - uma preliminar necessária para adquirir alguma congruência entre suas percepções e o mundo externo. (BETTELHEIM, 2002, p.56).

2.1 BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao contarmos histórias para as crianças, proporcionamos momentos de prazer e reflexão em meio aos problemas e dificuldades de seu dia a dia.

A autora Ana Maria Machado (2002) diz que a leitura é capaz de nos transportar para outro universo, onde passamos fazer parte da vida de outro personagem, alguém que não pertence à correria do dia a dia de nossas vidas.

O Era uma vez levanta a cortina de um mundo novo que, se escapa à realidade imediata, suscita em troca de uma realidade simbólica dotada de uma intensidade tal que as reações que nela se dão podem tornar um matiz às vezes fascinante. (COELHO, 1999, p.53).

A leitura de um livro não é apenas ler frases, e textos escritos, é um momento mágico. As histórias proporcionam meios para que de forma lúdica a criança entre em um mundo encantado, trazendo e expondo de maneira concreta sentimentos até então subjetivos dentro de si.

Para além do discurso poético, falar de literatura pressupõe recorrer à ficção. (...) Através da ficção, penetramos no patamar da subjetividade (A visão de um mundo pessoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário, e da fantasia. (AZEVEDO, 2004, p. 40).

De maneira geral, quando ouvimos uma história, a entendemos de um modo pessoal e individual, que depende das nossas vivências, e experiências pessoais, de acordo com nosso mundo e maturidade.

Em se tratando do mundo infantil, segundo a autora Valotto (1997), as histórias "são meios de ampliar o horizonte da criança e de aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca".

Ainda conforme a autora, ao lermos uma história para uma criança, trabalhamos e incentivamos vários fatores do universo infantil. A criança ao ouvir uma história, tem a sua capacidade reflexiva e criativa estimulada, além aumentar sua vontade de propagar as histórias e dar vida aos personagens.

Nesse pacote de aprendizagem, a criança memoriza ao seu modo a história, passando a sentir o desejo de contá-las, criando uma encantadora teia de saberes, comunicação e consequentemente aumento de seu vocabulário.

As histórias além de distrair, e ser algo prazeroso em meio à rotina e as tensões emocionais do dia a dia, também podem ser um fator importante na formação moral da criança, uma vez que as mesmas observam os valores passados pelos personagens e os analisa conforme a realidade vivida.

Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, a pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré- conscientes e inconscientes. À medida que as estórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. (BETTELHEIM, 1980, p.14).

Através das palavras de Cavalcante (2002), podemos dizer que identificamos facilmente a importância da contação de histórias em qualquer lugar que haja uma criança. Logo, encontramos uma que peça que contemos uma história.

Para essa arte, não há tempo, espaço ou cultura que desvaneça seu poder de levar uma criança a viajar em sua imaginação, que a leve ao encantamento e ao mundo dos sonhos. Neste sentido, é importante também deixar a criança falar antes da narração ou contação de histórias, isto possibilita conhecê-la melhor e também a prepara e a acalma para as emoções que este momento proporciona.

Antes de narrar à história deve-se abrir espaço para uma boa conversa. Por exemplo, se a história gira em torno de animais domésticos e começa-se diretamente, os ouvintes poderão interromper dizendo: eu também tenho um gato, um cachorro, um passarinho, o que for. (COELHO, 1999, p.47).

Apesar de muitas vezes a contação de uma história possa parecer despretensiosa, no fundo ela traz uma inserção de valores que influenciará na formação e desenvolvimento da criança. Com essas bases a criança tem a capacidade de desenvolver seus recursos interiores para que possa transcender seus limites de uma existência autocentrada obtendo assim, uma contribuição significativa para a vida e deste modo, sentir satisfação consigo mesmo e com que irá se tornar. GUTFREIND (2004) diz que: "Imaginando, ela pode brincar com temas próprios de sua realidade psíquica, por vezes difícil, como o amor, a morte, o medo, a rivalidade fraterna, a separação e o abandono".

Neste sentido, o professor deve se ater também para os benefícios dos contos, e através deles BETTELHEIM (2002, p. 07) diz que:

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confudiria 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.

Os contos de fadas simplificam todas as situações e a fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproxima mais da maneira como veem o mundo; já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas. Os contos ainda ajudam na construção e no desenvolvimento da subjetividade humana e ajuda a criança a pensar, a verbalizar, através da habilidade de contar- se e perguntar.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS CONTOS DE FADA DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Sob a visão de Cavalcanti (2002), pode-

mos extrair de suas palavras que o ambiente escolar tem sido cada vez mais um espaço propício para a prática de contar histórias, pois através do vínculo de afeto existente entre professor e aluno, o acesso a ao mundo da leitura será algo natural.

O bom contador de histórias conhece a sua história de cor e salteado. Tem linguagem acessível às suas crianças e escolhe suas histórias levando em conta a faixa etária que pretende atender. Já que contar e ouvir histórias é um momento especial, o contador de histórias modifica o ambiente físico da sala, tornando-o mais acolhedor e propiciando um contato mais próximo com as crianças. Sua voz tem sempre a sonorização, a emoção de cada personagem. Para que um trabalho cercado de cuidados não se perca, é necessário que haja bastante cuidado com o espaço de tempo no qual se contará a história, para que a criança mantenha seu interesse na atividade desenvolvida, evitando projetar sua atenção a outras situações. (BARRETO, 2003, p. 4).

A escola deve promover o estímulo ao saber, à criatividade, formação e desenvolvimento, à inserção de valores e preparar cidadãos aptos para o convívio em sociedade.

Ao trabalharmos com histórias na educação infantil, além de dar suporte para que as crianças observem a importância da leitura, dando uma função a ela, abrimos espaço para a curiosidade de desvendar novas histórias. Mediamos uma atividade importante para que suas vivências e emoções sejam exploradas por meio da oralidade. Criamos vínculos afetivos e damos liberdade para novas formas de aprendizagem, aguçando a curiosidade das mesmas para novos repertórios.

A outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo e parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade. Como quem se apaixona. É uma delícia irresistível: ir se deixando fascinar, se permitindo ser conquistado por aquelas palavras e ideias, tentando ao mesmo tempo conquistar e vencer dificuldades da leitura. (MACHADO, 2002, p.21).

É importante o educador criar uma consciência acerca de que, na educação infantil, e na formação de um cidadão leitor, a leitura deve ser algo que proporcione prazer, ou seja, ao ouvirmos uma história com intuito de sermos questionados sobre o que entendemos, ou sabemos sobre a mesma torna-se um fardo, algo obrigatório. Porém ao sermos questionados de maneira leve e natural, acabamos por meio espontâneo aprendendo coisas novas, refletindo, e dividindo experiências uns com os outros.

[...] a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de 'mensagem'. A leitura deveria ser posta na escola como educação artística, ela devia ser posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato – 'É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre'. (ROCHA 1983, p. 4).

Azevedo (2004) nos ilustra a respeito da formação de leitores nos afirmando que um pressuposto essencial para a formação de um leitor é que exista uma forte ligação entre a pessoa que lê e o texto, onde ambas acabam se tornando um único, havendo a partir daí uma grande identificação, prazer em ler e interpretar.

Por meio de histórias, adultos podem conversar com crianças sobre o que é importante em suas vidas, sobre questões que vão do medo do abandono e da morte a fantasias de vingança e triunfos que levam a finais "felizes para sempre". Enquanto olham figuras, leem episódios viram páginas, adultos e crianças podem estabelecer o que a crítica cultural Ellen Handler-Spitz chama "leitura interativa", diálogos que ponderam os efeitos da história e oferecem orientação para o pensamento sobre assuntos similares do mundo real. Esse tipo de leitura pode assumir muitas feições diferentes: séria, brincalhona, meditativa, didática, empática ou intelectual. (TATAR, 2004, p.12).

Partindo de que a leitura é importante na formação intelectual e pessoal da criança, podemos dizer que a escola é indispensável na apresentação e mediação da mesma ao universo da contação de histórias, dos contos de fadas e da leitura em si. Afinal, muitas têm contato e acesso aos livros a partir do momento que tem sua vida escolar iniciada. JUNQUEIRA, 2004, p.63 diz que: "na leitura, por meio dos sentidos, a criança é atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas pos-

sibilidades emotivas que o livro pode conter".

O contato e a apresentação de livros, e a contação de histórias diárias é uma necessidade de que quanto antes iniciada mais benefícios trazem ao longo prazo. Em contrapartida, sabemos que a falta desse contato poderá gerar problemas ou dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

Diariamente os educadores sofrem com a grande relutância dos alunos para leitura. Esse fato dificulta a aprendizagem no momento da realização das atividades em sala, principalmente as que necessitam de uma maior autonomia com relação à leitura e escrita.

Segundo JUNQUEIRA (2004), o contato com o livro estimula a criança "a descobrir e aprimorar a linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo".

Portanto, o ato de ler uma história, ou até mesmo proporcionar o contato da criança com o livro, incentiva a leitura, estimula a curiosidade aumentando, assim, a capacidade reflexiva, oral e consequentemente, melhora a aprendizagem no momento da leitura e escrita.

A autora diz ainda:

Esses primeiros contatos despertam na criança o desejo de concretizar o ato de ler o texto escrito, facilitando o processo de alfabetização. A possibilidade de que essa experiência sensorial ocorra será maior, quanto mais frequente for o contato da criança com o livro. (JUNQUEIRA, 2004, p. 63).

Para prevenção desses problemas é importante o educador inserir a leitura diária na educação infantil, além de apaixonar-se pela leitura com os alunos.

O desafio do professor ante o ensino-aprendizagem nessa fase é perceber que o lúdico, a imaginação é a porta de entrada para uma aprendizagem efetiva e real.

Através de uma história inventada e de personagens que nunca existiram é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados (...). (JUNQUEIRA, 2004, p.28).

Esses assuntos evitados no dia a dia, e abordados nas histórias, são extremamente importantes para formação do indivíduo. As dificuldades de entender o outro, a morte, o bem e o mal, e ainda os vários pontos de vista sobre o mesmo assunto, são emoções humanas muitas vezes não entendida pelas crianças.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM 2002, p. 12).

Segundo os estudos do médico, filósofo e psicólogo Henri Wallon, "a afetividade seria a primeira forma de interação com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento" (Wikipédia), portanto, as crianças aprendem através do afeto e das emoções, e a escola deve estar preparada para entrar em seu mundo criando condições para que a educação infantil seja uma base sólida na vida do indivíduo.

Espelhando-se na fala de Ninfa (2010, p.84), "a exploração da leitura dos contos de fadas costuma tocar nos nossos afetos, nas nossas emoções e formas de nos relacionarmos com as pessoas".

Diante disso, podemos enfatizar que os contos de fadas atuam no interior de cada criança, trabalhando com sentimentos recônditos que promovem o amadurecimento da mesma, como por exemplo, que ela reconheça sua identidade através da familiaridade que possa ter com as características das histórias ou personagens.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p.5).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que a contação de histórias tem suas raízes fincadas no início da história da humanidade, podemos concluir que a realização desses momentos é de suma importância para a preservação de nossa cultura e identidade.

A arte da imaginação leva uma criança a um universo cheio de possibilidades e descobertas, daí a importância de um olhar mais atento à prática da contação de histórias, principalmente na infância, onde tudo o que se aprende é determinante na construção de valores e saberes adquiridos.

Dentro deste contexto sabemos que os contos de fadas e a contação de histórias são utilizados há bastante tempo nas escolas como instrumento pedagógico, mas, na maioria das vezes, ele é substituído por outras formas de leitura, onde a escola visa uma educação padronizada, engessada, que dá preferência as histórias mais curtas e cheias de ilustrações, com a teoria de que as crianças hoje em dia não têm mais paciência para histórias mais longas e profundas. Levando isto em consideração, a prática pedagógica do professor deve vir de encontro com a temática apresentada considerando os contos de fadas e a contação como meio de se alcançar os objetivos propostos em relação à aprendizagem do aluno, bem como o desenvolvimento de sua criatividade e imaginação.

Ao mesmo tempo em que divertem, os contos de fadas ensinam. Não um saber institucionalizado, mas uma sabedoria de vida: eles ajudam as crianças e os adultos a perceberem o mundo e prestam-se como suportes metafóricos para uma construção simbólica desse mundo. Dessa forma, os contos de fadas podem ser considerados um rico instrumento pedagógico que, além de prazeroso, auxilia no processo de simbolização. (RANDINO, 2001).

Assim sendo, cabe ressaltar que os contos de fadas, diferente de outros tipos de histórias possuem características que ajudam as crianças a identificar seus conflitos por se tratar de narrativas que contêm personagens com características mais típicas do seu cotidiano. Outro ponto importante é que a maior parte dos contos os personagens não têm nomes e quando possuem os nomes são bastante comuns, como João e Maria, facilitando a comparação. Desta maneira, através dos contos de fadas é possível trabalhar conflitos existenciais extremamente pesados para as crianças, como a morte e/ou a separação de forma positiva.

As estórias 'fora de perigo' não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos (BETTELHEIM, 1980: p.15).

É importante considerar também que o grande mérito da contação de histórias e dos contos de fadas é a possibilidade que eles fornecem para os pais interagirem com seus filhos. Neste caso, ele pode ser usado na hora de dormir, ou em qualquer momento em que o adulto esteja interagindo com a criança. Por isso, a prática de contar histórias quando utilizada com frequência, não beneficia somente a criança, mas também o adulto, que poderá relembrar momentos da infância, que com certeza vivenciou em algum momento um adulto lhe contar histórias reais ou de contos de fadas.

No entanto, como em qualquer área do conhecimento humano é importante que a pessoa que irá contar a história, seja ela professor (a) ou não busque se aperfeiçoar, realizando cursos, participando de atividades de contação de histórias, entre outros. Assim sendo, o "contador" cada vez mais sentirá segurança no que está fazendo e encontrará a melhor forma de atingir a criança proporcionando assim os benefícios de ouvir histórias, como fortalecer vínculos, acelerar o processo de ensino aprendizagem, ajudar na resolução de conflitos internos etc.

Portanto, o momento de contação de história deve abrir para a criança novos horizontes e oferecer momentos de prazer. É preciso que a família e a escola estejam engajadas na atribuição de oferecer as crianças momentos de sonhos, fantasias, magia e encantamento, onde o medo e a dor são passageiros, onde as casas são feitas de doces e os pés de feijão rompem o céu azul.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Lia Cupertino Duarte. A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino. Disponível em: https://docplayer.com.br/8682229-A- literatura-infantil-no-brasil-origem-tendencias-e-ensino.html. > Acesso em 10/01/2019

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL 2004.

BARRETO, Cíntia Costa. A arte de contar histórias: Uma reflexão sobre a experiência com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. UERJ, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª. Edição, 1980.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano, 16ª Edição - Paz e Terra, 2002. Traduzido do original em inglês: The Uses of Enchantment the Meaning and Importance ofFairy Tales.

BETTY, Coelho; contar histórias – Uma arte sem idade. Ed. Ática, 1999.

CAVALCANTI, Joana; Caminhos da literatura infantil e juvenil: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica. Ed. Paulus, 2002.

CONTEÙDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Paul_Hyacinthe_Wallon. Acesso em 08/07/2019.

GUTFREIND, Celso. Contos e desenvolvimento psíquico. Revista Viver Mente & Cérebro. Ano XIII, n. 142, nov.2004.

MACHADO, Ana Maria; Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. objetiva, 2002.

PARREIRAS, Ninfa; Confusão de Línguas na Literatura: o que o adulto escreve, a criança lê. Ed. RHJ LIVROS, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; Rosaura Soligo (orgs.), Porque escrever é fazer história – Revelações Subversões Superações. Alínea, 2007.

RADINO, Gloria. Oralidade, um estado de escritura. Psicol. Estud. [online]. Jul./dez. 2001, vol.6, no. 2 [citado 16 Abril 2005], p.73-79. ISSN 1413-7372. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a10.pdf. Acesso em 14/01/2019.

ROCHA, Ruth. Pra não vacinar a criança contra a leitura. Leitura: teoria & prática, v. 2, out. 1983.

SOUZA, Renata Junqueira; Caminhos para a formação do leitor. DCL, 2004.

SOUZA, Ana A Aguilho De; A literatura infantil na escola: A leitura na sala de aula. SP.; autores associados, 1. Ed, 2010.

TATAR, Maria. Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VALOTTO, Elite Ribeiro; Contando e encantando. Ed. Ave Maria, 1997.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo; Ed. Global, 1982 (Teses; 1).

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

MARIA DONIZETE FERREIRA DE MEDEIROS

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de mostrar a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Mostrando a necessidade de tal, para a construção de conhecimento, identidade e autonomia. Ajudando também na capacidade de socialização, dentro do meio físico, intelectual e social. A criança que participa de brincadeiras tem grandes estímulos que ajudam em diversas áreas de sua vida, tornando-a assim posteriormente, um adulto bem estruturado. Analisando questões como a história da educação brasileira e os pontos positivos dentro do lúdico na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Lúdico; Educação; Autonomia; Intelectual; Social.

Introdução

O lúdico tem caráter estruturador na vida de uma criança, fazendo com que a mesma se desenvolva de diversas formas: social, físico e intelectual. Isto porque quando estão brincando aprendem como reagir à situações distintas, como também afloram sua personalidade.

Cada brincadeira tem um estímulo diferente para cada pessoa já na vida adulta, como criança, não seria diferente. Algumas brincadeiras levam mais para o lado de autonomia e identidade, outras levam para capacidade de socialização, e outras para o lado da criatividade e imaginação.

De acordo com Vygotsky (1991), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, e extremamente importante para construção de sua personalidade e para compreender a realidade em que está incluído.

A educação infantil merece uma atenção especial dos adultos, pois é basicamente o primeiro contato com a sociedade fora da família, e isso tem grande impacto na estruturação da criança. Como ela age em meio às regras, às outras pessoas com diferentes realidades, tudo isso tem um impacto na personalidade e no desenvolvimento da criança.

Brincando a criança desenvolve autonomia, resolução de problemas e também o respeito às regras, que muitas até então, não haviam tido a experiência de nenhuma durante a infância.

O foco deste trabalho é na Educação Infantil, que como dito acima, merece uma atenção mais reforçada, por se tratar de uma época crucial para o desenvolvimento. No contexto deste projeto, foram levados em conta brincadeiras, jogos e atividades dentro em sala que tiveram aspectos positivos com as crianças.

Desenvolvendo o projeto, foi possível entender e identificar se os educadores estão aptos e conscientes da importância de trabalhar o lúdico em sala de aula.

O lúdico estimula sentimentos bons e necessários nas crianças, como também nos adultos. A valorização do sonhar, de fantasiar, de realizar desejos, de realmente aprender a ser criança.

Dentre os autores escolhidos neste trabalho está Ivanise Meyer. A mesma explica a necessidade de trabalhar com projetos envolvendo o brincar na Educação Infantil, servindo de referência para os profissionais da educação, reconhecer a criança como cidadã de pouca idade, a qual tem uma história que precisa ser ouvida e uma experiência a ser olhada no aqui e agora. O brincar faz parte da vida da criança, do seu dia-a-dia, considerando que durante o brincar ela aprende e gasta energia, brincando por puro prazer, para ocupar o tempo, e o ambiente escolar deve ser transformado num espaço cheio de prazer, utilizando atividades direcionadas ao brincar.

Vygotsky (1991) explica que a brincadeira apresenta três características: a imitação, a regra e a imaginação, presentes em todos os tipos de brincadeiras, podendo ser de faz-de-conta, tradicional ou outra atividade lúdica.

De acordo com o pensamento do autor abaixo,

[...] por volta dos cinco anos, então, brincar, construir e expressar-se podem ser uma coisa só: a criança constrói cenas, objetos, cenários para sua brincadeira enquanto está se auto expressando, verbalmente e de outras formas também, imaginárias ou simbólicas. (MACHADO, 2001, p. 51).

A criança que brinca pode ser mais feliz, realizada, espontânea, alegre, comunicativa, entre outras características positivas que auxiliam no desenvolvimento infantil, podendo torná-la assim um ser mais humano, cooperativo e sociável. Nesse aspecto, consideramos necessário buscar saber qual a importância do brincar na construção do conhecimento na Educação Infantil, tendo como objetivo geral pesquisar sobre a importância do lúdico dentro da sala de aula com crianças de cinco anos de idade.

Na perspectiva desta análise, estabelecem-se como objetivos específicos: Relacionar o lúdico com o desenvolvimento infantil; analisar as possibilidades proporcionadas através do lúdico na construção do conhecimento durante o desenvolvimento infantil e estabelecer relações entre os pensamentos dos autores quanto à importância do lúdico, teoria e a prática observada.

Desenvolvimento

Muitos perguntam por que brincar no desenvolvimento infantil? Se estiver na escola, o correto seria aprender. Mas é realmente isto. Brincar é aprender. É aprender a se conhecer, a respeitar, a conviver, a socializar. Tudo isso é essencial para um ser humano, e deve ser sim respeitado e priorizado na Educação Infantil.

O tempo perfeito para o desenvolvimento da personalidade, do respeito, da autonomia é durante esta faixa etária tratada no projeto. Pois a criança ainda não tem nada formado em sua mente, e consegue se moldar conforme seu autoconhecimento e o seu efeito na sociedade, onde ela aprende a ter empatia com pessoas de diferentes realidades.

A autora Flávia de Barros (2009), em sua obra "Cadê o brincar? Da Educação Infantil

para o Ensino Fundamental", após realizar várias pesquisas, nos faz refletir através de suas palavras:

Percebeu-se a grande preocupação dos professores, especialmente no final da Educação Infantil, em antecipar a alfabetização da criança, reduzindo seus espaços de brincar. Diante dessa realidade, sentiu-se a necessidade de aprofundar estudos na área. (BARROS, 2009, p.35).

É preocupante o fato de que as crianças possam estar perdendo um tempo precioso que é a infância, o tempo de brincar, para realizar atividades que envolvem somente a alfabetização. É preciso que os educadores trabalhem mais as brincadeiras, os jogos, a coordenação motora, realizando um trabalho pedagógico mais centrado na infância, em suas especificidades, beneficiando as crianças e contribuindo para uma formação que as considere como sujeitos relevantes no processo de aprendizagem.

Vendo também a era digital que nós estamos hoje é ainda mais necessário que se trabalhe as brincadeiras, os jogos e etc., pois inúmeras crianças já não possuem este contato fora do ambiente escolar, fazendo com o que todas essas características de formação de ser humano não sejam formadas devidamente.

A escola é um ambiente muito bom com relação a despertar esse entusiasmo para brincadeiras, pois faz com o que as crianças socializem umas com as outras, coisas que dentro de toda tecnologia que vivemos hoje em dia, é algo relativamente complicado.

A autora Gisela Wajskop (1995), em seu artigo “O Brincar na Educação Infantil”, também aborda a questão do uso dos materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e atividades lúdicas de ensino e alfabetização, fazendo-nos refletir sobre esse assunto importante dentro da sala de aula.

Assim, a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola. (WAJSKOP, 1995, p.64).

O trecho acima da autora nos mostra a importância também do uso devido dos materiais pedagógicos para fins lúdicos, levando em consideração também que cada material pedagógico possa ter uma finalidade distinta, sendo por visão de o educador saber qual melhor a se usar. Os materiais ajudam as crianças a se expressarem, auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das mesmas.

A experiência de brincar nas escolas traz para as crianças a vivência de diversos sentimentos diferentes, conseguindo explorar-se de inúmeras formas e também aprendendo a viver em conjunto, respeitando e adquirindo coisas como compaixão, companheirismo, cooperatividade e empatia por outras pessoas que estão inseridas em outras realidades.

O educador precisa estar sempre informado e atualizado sobre quais as vantagens do lúdico, e saber qual a melhor maneira de abordar e desenvolver as atividades lúdicas dentro da sala de aula. São poucas as pessoas que sabem a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças, e que através dele as crianças irão adquirir experiências e desenvolverão o conceito próprio sobre o contexto em que estão inseridas. Cabe ao professor refletir sobre a forma com que o brincar interfere no desenvolvimento pleno da criança.

Devemos entender que o lúdico é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração esse fato, fazendo com que as brincadeiras proporcionem prazer para as crianças, não sendo uma obrigação realizar as atividades lúdicas somente com o objetivo da alfabetização.

A criança tem o direito de brincar e isto deve ser respeitado, este é um dos motivos deste estudo sobre brincar na educação infantil.

O brincar ajuda as crianças a criar senso moral, capacita o julgamento, o raciocínio, a argumentação, colabora para que entrem em um consenso, pois lidam com outras crianças que pensam de formas distintas, entendem uma palavra de significado grandioso, o respeito, que em meio a tudo que vivemos nos dias de hoje é algo que vem sendo bastante valorizado.

Segundo Oliveira (2000), o ato de brincar é um processo de humanização, aonde a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma eficaz. O brincar é tão importante no desenvolvimento, pois ele vem de forma gradativa, desde as brincadeiras e jogos mais funcionais, até

os que possuem regras. De todas as formas, auxilia a criança a conquistar seus objetivos, e na formação de identidade da mesma. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992, p.28) acrescenta, mais adiante:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.

O ser humano encontra-se inserido numa sociedade informatizada e informativa, necessitando de pessoas capazes de criarem as próprias opiniões, seres ativos, dinâmicos, responsáveis pelos seus atos, e o lúdico é um grande auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, entre outros aspectos. Durante o processo de desenvolvimento das crianças, a família deve estar sempre presente, visto que "escola e família não se excluem, se completam" (MEYER, 2008, p. 44) e assim a criança sente-se mais segura durante a realização das atividades na escola.

Quando a criança brinca, ela é espontânea, livre e na Educação Infantil encontramos um papel social que é "valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos" (MEYER, 2008, p. 44), ou seja, através das brincadeiras as crianças estarão assimilando novas ideias e novos conceitos. A criança não é um adulto em miniatura, ela possui características próprias que merecem ser respeitadas. O educador precisa estar sempre se atualizando para poder desenvolver um trabalho que contemple as diversas necessidades das crianças que, na verdade, são cidadãos com pouca idade, mas produtoras de história e cultura.

Como dito anteriormente, a família tem uma boa parcela no desenvolvimento da criança, sendo complementar à escola, pois uma boa estrutura dentro de casa, respeitando o direito da criança de brincar, gera um desenvolvimento muito maior e melhor em sua personalidade.

Intelectualmente, o lúdico é grandemente favorável, pois ele auxilia a criança a aprender de forma rápida e leve, sem aquela carga inteira nem a pressão de aprendizado, ela simplesmente grava determinado assunto, pois estava brincando. Músicas e jogos dinâmicos ajudam muito neste aspecto, motiva as crianças a se interessarem por algo que anteriormente poderia ter sido considerado "chato".

O lúdico também ajuda na expressão dos sentimentos dos indivíduos, no caso, as crianças. Pois elas se sentem confortáveis para demonstrarem como se sentem em determinada situação. Isso faz até com que o educador compreenda o tipo de pessoa e as dificuldades sociais que ela possa ter, conforme a maneira intelectual, social e mesmo corporal que a criança seja.

As atividades com jogos auxiliam no desenvolvimento da imaginação, simulação e estratégias, e quando as situações são planejadas por profissionais possuem o objetivo de proporcionar para a criança a construção de novos conhecimentos e/ou novas habilidades, "brincar é uma linguagem, é a nossa primeira forma de cultura" (MEYER, 2008, p. 33), ou seja, todos nós brincamos um dia, e sinceramente, deveríamos ter um pouco de criança "dentro" de nós, visto que facilitaria no momento de trabalhar com as crianças, iríamos compreendê-las com mais facilidade.

Vygotsky (1991, p. 134) faz uso das palavras de Montessori, quando relata que "o jardim de infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita", mas que estas descubram as respectivas habilidades durante as situações de brinquedo.

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. 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. (VYGOTSKY, 1991, pg. 78).

Existem muitas formas de brincar na Educação Infantil, tipo de jogos, brincadeiras, músicas, que englobam culturas, e variam de região para região. Isso de certa forma também tem aspectos mais impactantes em determinadas crianças do que em outras, pois cada uma é afetada de uma forma distinta, tendo referência na personalidade e sendo um bom ponto para o educador analisar e saber qual faria melhor efeito dentre seus alunos.

Através do brincar, as crianças aprendem de forma espontânea, sem pressão ou cobranças. Elas aprendem naturalmente, gravando e memorizando situações por músicas ou por uma dinâmica. Isto até mesmo dentre os adultos é algo eficaz. Se você assiste a uma palestra por mais de uma hora você acaba se distraindo muito, porém se a palestra tem dinâmicas, não sendo algo somente falado, a capacidade de foco se torna relativamente maior.

O brincar é uma das atividades principais do período da infância. Nesse contexto, surge uma pergunta: Os professores estão realmente preocupados com essa questão? Se não estão, precisam começar a pensar sobre o assunto, tendo em vista que uma das propostas de ensino na Educação Infantil é "atender as crianças de maneira que se respeitasse a infância, com suas especificidades e singularidades" (BARROS, 2009, p.52), ou seja, desenvolver um trabalho proporcionando momentos de experiências, onde os educadores assumam a criança como um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Todos nós somos formados por nossas experiências sociais, por acontecimentos, por realidades, por tudo aquilo que já vivemos e tivemos experiência, especialmente na infância. O brincar tem um auxílio enorme nisto, já que coloca as crianças em situações diferentes e em contato com pessoas de diversas realidades, fazendo com que elas aprendam a interagir, sentem novos sentimentos, respeitam regras, e desenvolvem o pensamento crítico, pois é de enorme importância.

O papel do educador é de avaliar e analisar qual seria a melhor abordagem, vendo as necessidades dos alunos para decidir qual o melhor material a se utilizar. Como já dito anteriormente, cada criança é afetada de uma forma distinta, levando em conta sua personalidade e estilo próprio. Por isso é de vital importância a análise do educador para melhor desenvolvimento da criança.

Na época da escravidão, as crianças escravas a partir dos 12 anos já eram consideradas adultas no que se diz respeito a trabalho e vida sexual. Entre as crianças brancas, nesta mesma faixa etária, elas já estavam sendo ensinadas outras línguas e matérias diversas.

Com a abolição e a Proclamação da República, a sociedade abre portas para uma nova sociedade, impregnada com ideais capitalistas e urbano industrial.

As creches no Brasil surgiram com intuito diferenciado também, para não só as mães que trabalhavam em indústrias, mas como também para as que trabalhavam como empregadas domésticas.

Nos anos 1970, houve uma crescente evasão escolar, onde foi instituída a educação pré-escolar, que consistia no auxílio e no desenvolvimento de crianças que vinham de famílias pobres e que não tinham o ensino devido para acompanhar outras crianças já habituadas ao estudo.

Todavia, o ensino oferecido não era o suficiente, continuava havendo outros problemas. O ensino era fraco, não possuía profissionais qualificados ou bem remunerados, que na grande maioria eram voluntários e desistiam posteriormente.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade. Através de congressos, da ANPED e da Constituição de 1988, da LDB, a educação pré- escolar é vista como necessária e direito de todos, além de ser dever do Estado, e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas).

A creche e a pré-escola são vistas como algo complementar e não assistencialista, entendendo o dever de cada órgão. Ela retira da escola a responsabilidade de educação compensatória e joga para o Estado.

Entretanto, o Estado nem sempre repassa o dinheiro, deixando o ensino de baixa qualidade.

A educação infantil é muito nova, sendo aplicada realmente no Brasil a partir dos anos 30, quando surge a necessidade de formar mão-de-obra qualificada para a industria-

lização do país. E a educação infantil pública é muito ineficiente devido à politicagem existente no governo brasileiro, que está favorecendo a privatização da educação, como a de outros setores também.

Brincar é uma atividade inserida no cotidiano das crianças. É a forma que a criança tem de resolver conflitos e limitações ao mundo que se vive, e a realidade que se está inserida.

Através da brincadeira a criança expressa sua forma de representação da realidade.

Sobre a importância do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico do ser humano, Bettelheim afirma que: "Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos" (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

Dentro das brincadeiras, a criança cria um universo paralelo, imaginário, onde consegue tomar decisões e agir como se estivesse no mundo dos adultos. Ao brincar, o conhecimento de vida, de mundo, é ampliado, ela tem contato com situações e percepções que normalmente ela não teria, já que dentro da brincadeira ela consegue se colocar no lugar de um adulto. Assim, no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que apresentam ser. Ao brincar a criança recria e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que está brincando.

Na brincadeira a criança assume diferentes papéis e nessa representação age, frente à realidade, de maneira não liberal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Brinquedo é outro termo indispensável para a compreensão da análise, pois difere do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras para sua utilização.

A criança e o brinquedo são de certa forma, inseparáveis. Os brinquedos são muitas vezes, não somente parte da vida da criança, mas como elas próprias.

O brinquedo, a brincadeira, o jogo, acabam tendo funções e impactos diferentes nas crianças, pois cada um interfere de uma forma. Segundo Freitas (2007, apud Leontiev, 2001 P.33) chamou de "atividade principal aquele em conexão com o qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e elevado nível de desenvolvimento." Para (Vygotsky ,2001,p.122)." O grande desafio proposto pelos brinquedos e pelas atividades principais é compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal". Toda criança brinca. No brinquedo, a fantasia se torna uma ação. A criança cria personagens, tanto transpondo ela mesma, como outras pessoas, criando desta forma uma ilusão. O brinquedo a ajuda a ver e se comportar como se fosse o objeto, passando as suas ações para as do personagem criado naquele objeto.

Os brinquedos, por conseguinte, abre para criança espaço de participação e engajamento, não é apenas um brinquedo, que o brincar mantém a criança ativa e harmoniosamente relacionada com seus pares. Permitir que as crianças brinquem, é garantir seu pleno e sadio desenvolvimento em seus aspectos cognitivos e afetivos. É a maneira mais completa de motivar, de manter a concentração e de aprender sempre mais com as descobertas.

As brincadeiras na infância são de bastante importância, pois diferente do brinquedo que transpõe dos comportamentos próprios da criança para o objeto, a brincadeira coloca a criança dentro de outra realidade. Muitas vezes no faz de conta.

Stúbal (1987 pág. 58) afirma que podemos identificar o brincar em dois momentos:

1) nas brincadeiras tradicionais, momento em que o indivíduo se insere na memória coletiva;

2) na história de vida própria do indivíduo, que recorre às suas experiências no momento de brincar.

É preciso também mencionar que apesar de fazer referência a outros vários tipos de brincadeiras, Vygotsky privilegia a discussão do faz de conta na discussão sobre o papel do brinquedo.

As brincadeiras são indispensáveis no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. O ato de educar se dá na medida em que são estabelecidas as relações entre a realidade vivida e o que está sendo representado (o faz de conta) Acredita-se que as brincadeiras devem acompanhar a criança da educação infantil, pois nesse período da vida da criança, são relevantes todos os aspectos de sua formação, pois como ser bio-psico-social-cultural dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social que pertence.

Uma das maiores responsabilidades do educador é criar o espaço e tempo das brincadeiras, pois com eles, as crianças irão realmente se inserir na realidade da brincadeira. Sem comentar também que criando o espaço, já conseguimos determinar e permitir que as crianças consigam se espalhar, e ter uma mobilidade e expansão muito maior, conseguindo se movimentar, ou se a brincadeira não exigir do mesmo, se posicionar de forma que não atrapalhará a atividade.

Segundo Antunes (1998, p.16) toda criança é semelhante a inúmeras outras em alguns aspectos e singularíssima em outros. lrá se desenvolver ao longo da vida como resultado de uma evolução extremamente complexa que combinou, pelo menos, três percursos: a evolução biológica, desde os primatas até o ser humano, a evolução histórico-cultural, que resultou na progressiva transformação do homem primitivo ao ser contemporâneo, e do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), pela qual atravessa inúmeros bebês à vida adulta. Essas crianças adaptam-se e participam de suas culturas de formas extremamente complexas que refletem a diversidade e a riqueza da humanidade e possuem a habilidade de se recuperar de circunstâncias difíceis ou experiências estressantes, adaptando-se ao ambiente e, portanto, aos desafios da vida.

Nenhuma criança é totalmente moldada pela atualidade que está inserida, porém a mesma ajuda bastante, dando referências de vida, junto com experiências que ao longo do tempo vão formando a personalidade das crianças. Isto não somente com crianças, mas como seres humanos, somos moldados pelas nossas experiências. Pessoas que passaram por uma situação 'x' conseguem lidar melhor com esta situação e outras similares, do que pessoas que nunca passaram pela mesma. Experiência é uma boa parcela de nossa personalidade, de nossas atitudes, e dentro do âmbito da educação escolar também. A criança igualmente é influenciada por isto, e não somente, pois crianças que passam pelas mesmas situações podem fluir de formas diferentes, dando importância à sua personalidade, porém o ambiente externo e a educação são de peso para a formação e desenvolvimento da criança, auxilia na empatia, na timidez e outras privações.

O brincar é inserir a criança dentro de seu mundo imaginário, pois a imersão do concreto no abstrato é algo ligeiramente complexo e difícil de acontecer sempre. Sendo de extrema importância para a criança e o seu desenvolvimento.

A criança ser inserida no ambiente do seu mundo imaginário faz com que ela tenha uma facilidade maior nos âmbitos de criatividade, sociabilidade, entre outros, abrindo e expandindo os horizontes mentais aplicados à aquela realidade. O balbucio é uma expressão sonora considerada como primeira manifestação relacionada ao desenvolvimento de canto, e vários autores classificam como uma "expressiva reação do bebê aliada àquilo que se considera contar, e assim pode-se dizer que as crianças contam antes de falar".

Nesta fase, o objeto de maior atenção da criança de três meses a um ano é o

seu próprio corpo e as brincadeiras com ele, seu calor, a relação afetiva em que se constroem as primeiras noções de equilíbrio e insegurança da criança. Por isso, o bebê necessita de que o adulto estimule seu corpo, para se tornar forte, e vencer suas limitações. Portanto, é importante lembrar que além da estimulação e do desenvolvimento de habilidades, o contato corporal entre o bebê e o adulto é fundamental para que ele descubra o seu corpo pela afetividade do toque do adulto com o qual se relaciona.

A criança necessita de espaço explorável para permitir os avanços da autonomia motora. Brincar de andar, pular, subir, descer, por, tirar, empilhar, derrubar, etc. É necessário educar a criança para brincar no espaço adequado.

CONCLUSÃO

Esta análise abordou O LÚDICO NA EDUCAÇÃO infantil, levando em consideração

o desenvolvimento da criança. Quando ouvimos a palavra "brincar", raramente nos damos conta da tamanha responsabilidade que a mesma possui. A responsabilidade de estruturar e desenvolver uma criança.

No ato de brincar, a criança constrói sua personalidade, sua "visão do mundo", seu senso crítico, que valerá muito ao chegar a uma idade mais madura, fazendo com que a mesma consiga pensar por si só, e também ter ideias e questionamentos sobre o que lhe é proposto.

Dentre toda análise feita, as crianças que desenvolvem o brincar desde pequenas tem uma estruturação melhor, lidam melhor com mudanças e com as outras pessoas ao seu redor. A influência disto nos leva a seguinte questão: a criança que brinca lida com diversas pessoas diferentes em diversas realidades diferentes e desenvolve a empatia.

O brincar não é somente uma diversão e sim uma etapa de construção. Trabalhar em equipe, entender e respeitar regras, usar o abstrato e o concreto a seu favor, desinibir a pessoa, aflorar a personalidade e respeitar outras realidades.

As crianças na atualidade possuem uma grande dificuldade em poder brincar no meio externo da escola, levando em conta a segurança dos locais. A maioria é educada dentro de casa e não tem um contato tão grande com outras pessoas. A primeira conexão fora a família que a criança tem é a escola. Dentre a mesma, a criança tem contato com alunos e professores.

A falta de brincar na educação infantil pode inibir a criança e também fazer com que a mesma não tenha sua própria personalidade, nem o senso crítico necessário. Uma das maiores tarefas de brincar na educação infantil é a formação do senso crítico da criança.

Diante de toda a análise feita, diversos pontos positivos foram encontrados referentes ao lúdico na educação infantil, entendendo a sua importância neste meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CRAIDY, Carmem Maria, org; KAERCHER, Gladis E., org. Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.

São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar na Escola. Disponível na Internet via: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270. Arquivo capturado 31 de maio 2009.

MOLUSCO, Lula. A importância de brincar na escola. (online) Disponível na Internet via: http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na- escola.html. Arquivo capturado 25 de abril de 2009.

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. A importância do brincar no desenvolvimento infantil. Disponível na Internet via: http://www.tribunaimpressa.com.br/Conteudo/A-

importância-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil, 771,778. Arquivo capturado 26 de maio de 2009.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conteúdo: v. 1.

Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. Brincar é passa tempo?

Elaine Regina Machado. (p.18-19).

Revista Maringá Ensina nº 12 – julho/ agosto/ setembro 2009. A criança e o faz de conta. Vera Lúcia Camara F. Zacharias. (p. 36-37).

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed.

Vozes, Petrópolis, 2002.

VALLE, Ribeiro do. O brincar. (online) Disponível na Internet via: http://www.ribeirodovalle.com.br/brincar.htm >. Acesso em 10 de maio de 2009.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem,

desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

BRANDÃO, Carlos R. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1985.

. Pesquisa Participante. São Paulo. Brasiliense, 1986.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. Cadê o Brincar? : da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FERREIRA, Rosalina Gomes. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EUCAÇÃO

INFANTIL. Disponível e m : <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de- brincar-na-educacao-infantil/11903/>. Acesso em: 20 de abr. de 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. O Lugar do brincar na Educação Infantil. Revista Pátio Educação Infantil, Ano IX, n. 27, p. 08-10, abr./jun. 2011.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE POESIAS E PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ELISABETH LOPES DA PAIXÃO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo entender a finalidade da leitura da poesia e das parlendas na educação infantil, pois elas fazem parte da infância de todas as crianças, e ambas tem uma função muito importante tanto dentro da escola, assim também como na vida familiar. A poesia e as parlendas fazem parte de todas as culturas e todas as sociedades. Este tipo de leitura na educação infantil fornece para as crianças o alimento essencial para suas imaginações, fantasias, criatividades, brincadeiras, jogos e faz-de-conta é o estímulo para uma construção mais poética, e fornece uma maior liberdade para a construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Conhecimento; Educação Infantil; Poesias; Parlendas.

INTRODUÇÃO

É de suma importância a leitura desde a infância, as parlendas e as poesias fazem parte da cultura e do folclore brasileiro, pois estes podem ser aplicados com as crianças de forma criativa e lúdica. Apesar do grande desenvolvimento tecnológico, o livro de literatura infantil ainda é o principal instrumento para os profissionais da área da educação ensinar o sentido da leitura e dar valor aos textos poéticos enquanto lhes proporciona prazer.

Bamberger (1987) tem a poesia como único gênero de leitura capaz de despertar leitores em qualquer fase ou faixa etária da leitura. Começa com as cantigas infantis e as parlendas, tipo de poesia que possui uma estrutura composta de aliterações, ritmo regular e apresenta as palavras na frase na ordem direta, que é constante na tradição da oralidade brasileira, indicando um estágio inicial de literatura. (Junqueira, 2004, p. 65).

De acordo com as Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem, a Modalidade escrita e oral para o

gênero literário verso é:

a) para o primeiro ano; parlendas/ regras de jogo e brincadeira;

b) para o segundo ano cantigas/regras de cirandas e brincadeiras cantadas;

c) para o terceiro poemas para crianças; para o quarto poema narrativo; para o quinto poema.

Desta forma as crianças com menos oportunidade de terem contato com este tipo de literatura vê na escola pública o acesso a este tipo de cultura. Podemos iniciar este trabalho com uma parlenda que com toda certeza já ouvimos que pode ter sido contada por nossos pais ou avós.

Batatinha quando nasce... Espalha a rama pelo chão. Menininha quando dorme...

Põe a mão no coração.

Pequenos poemas como este encanta e trás a tona momentos de muita imaginação e encantamento, onde a criança pode cantar, dançar se divertir com o próprio corpo de maneira lúdica e criativa.

DEFINIÇÃO DE POESIA

Segundo Aurélio a poesia é a "arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos, e significados; composição poética de pouca extensão; caráter que emociona, toca a sensibilidade; gênero poético".

Conforme Goldstein a poesia se apresenta na humanidade desde os primeiros documentos da civilização, e segundo alguns teóricos é na Bíblia Sagrada que vemos os primeiros versos em "Cânticos dos Cânticos": "Os teus lábios, noiva minha, destilam como favo de mel"; Essa tua estatura é semelhante a uma palmeira"; "E o meu coração estremeceu por amor dele"; (Cântico dos cânticos", versículos 4-11;7-7;5-4).

Tanto Goldstein como Paixão concordam que a poesia apesar de fazer parte de um tipo de literatura de prestígio, não ocupa uma vantajosa posição dentro das práticas de leitura. Assim sendo, por que buscamos tanto a leitura das mais diversas formas? Lemos para descobrir o novo, o passado, para dar sentido à algo que é importante, para definir soluções, nos transportar para outros mundos e lugares e porque vivemos cercados de palavras e símbolos. De acordo com Lajolo o importante é que o autor tenha conquistado o coração do leitor, pois este tem o poder de continuar ou não a sua leitura. Para Freire a "leitura de mundo precede a leitura da escrita", desta forma estamos lendo todo o tempo.

LITERATURA E FICÇÃO

O caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados (Junqueira, 2004, p.63).

Para Lajolo poesia era usada para difundir envolver encantar com versos – sentimentos, conceitos, atitudes comportamentos, estimular, o civismo, o amor aos estudos e respeito. O livro infantil escrito pelo poeta Billac propõe-se a formar o educando segundo um modelo de excelência de conduta moral. Mas agora nos nossos dias muito dos conteúdos educativos foram alterados. Foram mudados também comportamentos, sentimentos, atitudes, valores ligados a literatura. Somente a literatura infantil e a escola, permaneceram inalteradas e dependentes uma da outra. A autora refere-se a uma grande modernização dos gêneros e grande, partes dos escritores estão consolidados como escritores por profissão com forte relação com as editoras através de agentes literários. Dá sugestões para despertar e desenvolver o habito da leitura encontrando diversos modos de transformação do texto utilizando diversos tipos de material de apoio. Ex. teatro, criações a partir de sucata, objetos, colagem cartazes, reescrita do ponto de vista, criando uma intimidade com a literatura, etc...

Um grande problema que ocorre nas primeiras práticas de leituras é que elas são impostas pelos professores e por esse motivo, não tem o sucesso que deveria ter, pois há uma cobrança, deveres, tarefas e obrigações. A leitura, assim, torna-se um fardo e, sendo um fardo o aluno não desfruta o prazer de ler. O aluno deve ter o direito de escolher o que ler e de desistir se o livro não o agradar, importante salientar também que a leitura de iniciar ainda no ventre, mas se não for possível nos primeiros nesses de vida, ao realizar a leitura utilizar diferentes entonações na voz, imitações de

sons e ruídos que também trazem emoções, e muita imaginação para os pequenos.

Segundo Martins existe três tipos de leitores emocional, sensorial e o racional as crianças também fazem parte destes grupos de leitores, mas que entre estas categorias elas se encaixam melhor na leitura sensorial, pois elas têm prazer, em tocar se encantar com o objeto ou livro oferecido. Mesmo sem possuir a menor noção de letras e sem saber porque muitas coisas existem desta forma elas acabam descobrindo a leitura por meio da observação. A leitura em si consiste, na da base do objeto determinado, assim sendo a leitura é a análise e decodificação desse objeto é a forma de como o vemos. Temos também o exemplo de Sartre que relata em sua autobiografia a sua iniciação à leitura como ele tomou posse do alfabeto e se surpreendeu com o mundo da escrita. Este exemplo mostra a necessidade de desvendar os segredos do mundo através da leitura.

As lembranças da infância como diz Freire é um dos principais caminhos para a leitura as recordações das nossas primeiras leituras fazem parte dos melhores momentos da vida. A capacidade de entender e compreender os primeiros signos da infância é para a criança algo muito especial assim como foi para Drummond e Freire. A leitura apresenta uma relação estreita com o conhecimento de mundo do pequeno leitor, pois é através dele é que se inicia o aprendizado e que o pequeno leitor começa a fazer o uso dos vários sentidos da leitura.

A POESIA E A LUDICIDADE

A poesia e as parlendas não têm os mesmos objetivos que as obras literárias, ela aparece para as crianças como atividade lúdica. É por meio do jogo das palavras e no faz-de-conta que a poesia e as parlendas atuam na infância, visto que uma palavra puxa a outra, é possível brincar com a imaginação de forma lúdica. As palavras são ligadas como se fosse uma rede de fios, "é como o cantar dos galos ao amanhecer uma palavra puxa a outra" de acordo com Lajolo.

Nesse mundo, a imaginação encontrou campo fértil. Brincadeiras tinham de ser inventadas, criadas na hora, muitos jogos nasceram nas ruas em momentos de inspiração. Para alimentar esses jogos existiam as cantigas de roda, os trava-línguas e aas adivinhações. De contra peso as parlendas. A agilidade mental era requerida, o raciocínio exigido. (ALMEIDA, 2010, p. 7)

Conforme Gebara "...estudos sobre a ludicidade, através do jogo, elas atuam no real e no faz-de-conta, aproveitando de cada um deles elementos para novamente se voltar para o mundo, pesquisando respostas para suas necessidades". E ainda Paes, "não subestimar a inteligência da criança, nem subestimar a sua"... é preciso saber usar a imaginação das crianças, para fazer aumentar a sua curiosidade em relação a este tipo de literatura, e não para se revivênciar com a interpretação de textos, outro lado importante é que se faça com que as crianças percebam que a poesia não tem um segmento metrificado e que está pode ser vista de várias maneiras.

"É só na poesia que a língua revela todas as suas possibilidades, pois ali as exigências que lhe são feitas são as maiores: todos os seus aspectos são intensificados ao extremo, alcançam seus limites; é como se a poesia espremesse todos os seus sucos da língua que aqui se supera a si mesma" (Bakhtin,1999:48).

Mesmo sabendo da importância da poesia na vida dos seres humanos como mostra acima Afonso Romano, muitas escolas esqueceram-na, principalmente nas séries iniciais, dando mais espaços, entre aspas, para coisas mais importantes e mais sérias, como também para textos em prosa, privando os alunos dessa "experiência inigualável", conforme caracteriza Maria Helena Zancan Frantz (1998, p. 80)

Neste artigo, enfatiza-se a necessidade de educadores, principalmente nas séries inicias, pois o aluno só cria hábito se for iniciada desde muito cedo, trabalharem com poesia na sala de aula ou fora dela. O objetivo não é transformar os discentes em grandes escritores de poemas, até porque precisa-se ter dom para esta arte, mas sim transformá-los em leitores aptos a interpretar e compreender o que o poeta quis transmitir em meio aos versos, além de propor que os educandos não percam a poesia que nasce neles desde quando as mães cantavam cantigas de ninar para que dormissem e depois quando brincavam de cantigas de roda, adivinhas, trava línguas etc..

Com esse objetivo, proponho alternativas de trabalhos com poesia e didáticas para implantação tanto no Ensino Fundamental como para o Ensino Médio baseadas nas idéias dos escritores relacionados no parágrafo abaixo. Vários autores vêm pesquisando as questões da leitura e de trabalhos de poesias em sala de aula como Pinheiro (2002), Micheletti (2001), Frantz (1997), Cunha (1986) e investigam as dificuldades que os alunos possuem de

interpretar estes textos, não só pela falta do conhecimento prévio, mas também pelo pouco contato que eles têm com a poesia.

METODOLOGIA

Atualmente, a prática da leitura de poesia está um pouco esquecida nas escolas. Isso ocorre devido ao pouco contato, desde os primórdios de sua formação, dos educadores de Língua Materna.

"Está claro que a personalidade do professor e particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce." (Banberger, 1986)

Sem trair o escritor estudado, posso afirmar que se o professor não tiver um hábito de ler poemas e não se sensibilizar ao ler uma poesia, dificilmente conseguirá despertar esse interesse em seus alunos como afirma Cunha (1986, p. 95): "... se o professor não se sensibilizar com o poema, dificilmente conseguirá emocionar seus alunos." A poesia é um dos gêneros literários mais distantes da sala de aula, é preciso descobrir formas de familiarizar e de aproximar as crianças e os jovens da poesia. E essa forma de familiarização e aproximação deve ser feita com parcimônia e através de um planejamento para evitar as várias afirmações de que os poemas são de difíceis interpretações e entendimento.

Pinheiro (2002, p.23) afirma que "... a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto me prosa." Assim a poesia não é de difícil interpretação, apenas necessita de mais cuidado e atenção para que ocorra um entendimento da mesma. A aprendizagem da interpretação da poesia compreende o desenvolvimento de coordenar conhecimentos dos vários sentidos que um texto poético proporciona.

Uma forma para melhorar a aprendizagem é a aproximação constante da poesia, como também a utilização do conhecimento prévio. O conhecimento prévio engloba o conhecimento lingüístico, que abrange desde o conhecimento sobre pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. O conhecimento do texto, que se refere as noções e conceitos sobre o texto, e, por último, o conhecimento de mundo, que é adquirido informalmente através das experiências, do convívio numa sociedade, cuja ativação, no momento oportuno, é também essencial à compreensão de um poema.

Se estes conhecimentos não forem respeitados, o entendimento e a compreensão do poema pode realmente ser prejudicados, e assim, como foi dito anteriormente, de difícil interpretação. Para amenizar os problemas do distanciamento, de interpretação e de compreensão poética, é necessário que o professor compreenda que o ato de interpretar uma poesia não pode ficar restrito a sua forma de apresentação sobre uma página, ou seja, como ocorre a disposição das palavras, dos versos, das rimas e das estrofes, e nem somente pelos questionamentos apresentados nas atividades de interpretação propostas pelos livros didáticos, pois as perguntas são impressionistas. Assim afirma Micheletti (2001, p. 22) "Freqüentemente a interpretação textual dadas nos livros e materiais afins tem um caráter 'impressionista', ou seja, o autor das questões propostas ou dos comentários registram as suas intuições, as suas impressões sobre o texto."

É necessário ressaltar que o professor deve partir de uma leitura poética do mundo, fazendo da poesia motivo de apreciação lúdica e de motivação para a produção de intertextualidade (relação existente entre textos diversos, da mesma natureza ou de naturezas diferentes e entre o texto e contexto) e de muitas outras formas de criar com seriedade, mas brincando com palavras. Segundo Elias José (2003, p. 11), "vivemos rodeados de poesia", ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida.

Conforme Elias José (2003, p. 101), "ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos.". Então, se todos nós podemos brincar de poesia, por que não trabalharmos a poesia de forma lúdica? Assim proponho atividades que oportunizem momentos lúdicos aos alunos, tendo em vista exercícios de imaginação, de fantasia e de criatividade e ao mesmo tempo mostrar a vida de uma forma mais poética, com maior liberdade para construir seu conhecimento. Todas as estratégias capazes de aguçar a sensibilidade da criança e do adolescente para a poesia são válidas. É interessante para isso, que a poesia seja freqüentemente trabalhada para que ocorra um interesse por ela.

Um dos processos para o educador iniciar este trabalho, é ele fazer uma sondagem para descobrir os temas de maior interesse dos alunos, proporcionando uma maior participação. Este levantamento pode ser de forma direta, através de pequenas fichas ou ouvindo e anotando as temáticas preferidas dos alunos. Outro método é descobrir os filmes, os programas de rádios e de televisão que mais gostam. Isso é necessário para o professor saber que tipo de poesia pode levar para a sala de aula. Vale ressaltar que cada sala tem um gosto diferente. No entanto não se pode prender-se somente aos temas escolhidos pelos discentes. A variedade e a novidade também são métodos eficazes para a aprendizagem.

Faz-se necessário, antes de iniciar as atividades poéticas, preparar um ambiente adequado, principalmente nas séries iniciais, para que os alunos sintam-se a vontade para recitar e interpretar os textos poéticos. Além de uma biblioteca agradável, ventilada, espaçosa e com um acervo bem variado para que os estudantes possam escolher livremente na prateleira o livro que quiser.

Trabalhar com poesia em pares é muito interessante e pode realizado de diversas maneiras através da leitura da poesia, depois são propostas as atividades interpretativas, nada de questões objetivas, já que cada pessoa interpreta um texto de forma diferente, mas de maneira coerente. As duplas conversam sobre o texto, analisam as possibilidades possíveis e escrevem o que foi apreendido.

É através das diferenças individuais que a troca de experiências vai sendo edificada, como também a partir da reflexão e da construção social do conhecimento sustentada pela interação dos indivíduos envolvidos. Essa interação entre os sujeitos é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, pois ela busca transformar a realidade de cada sujeito, mediante um sistema de trocas. É proveitoso ressaltar também que construir um cantinho para fixar vários tipos de poesia é um método eficaz para o incentivo da leitura e interpretação poética, pois quanto mais se lê, mais se aprende e cria o hábito da leitura não só de poesia como de outros tipos de textos. Pinheiro (2002, p. 26) afirma que:

"Improvisar um mural, onde os alunos, durante uma semana, um mês, ou o ano todo colocam os versos de que mais gostam (...) de qualquer época ou autor, são procedimentos que vão criando um ambiente (...) em que o prazer de lê-la passa a tomar forma."

Os professores devem trabalhar poesias, textos poéticos e parlendas com seus alunos, pois estes vêm sendo indicados como um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança e do adolescente, do senso estético e de suas competências leitoras e, conseqüentemente, simbólicas. A interação com a poesia e as parlendas é responsável pelo desenvolvimento pleno da capacidade lingüística da criança e do adolescente, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, o que faz deste tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida. As atividades lúdicas também devem fazer parte das propostas dos educadores pois, o mundo infantil não existe sem a brincadeira e nossas crianças se expressam por gestos e pelo comportamento e precisamos valorizar a construção de cada um.

CONCLUSÃO

A capacidade leitora em nossas crianças pode ser desenvolvida no cotidiano de maneira muito simples e prática, pois vivemos cercados de letras, números, e símbolos. Mas o que viemos propor é um trabalho mais apurado e voltado mesmo para a simplicidade do brincar com as palavras através das brincadeiras lúdicas quase que como no tempo da vovó, brincadeiras que podem ser realizadas na escola ou em casa no aconchego familiar, visto que vivemos em um tempo um tanto conturbado e avançado em tecnologia, mas que se faz necessário o brincar que reforce a agilidade mental e o raciocínio, sem perder de vista o brincar coletivo onde o cantar, dançar e desenhar desenvolve ainda mais a criatividade e a imaginação das crianças.

Pois, a cultura infantil se constrói coletivamente e possui um comportamento especifico dela, desta forma a própria criança é protagonista do que ela é e vai ser e dentro da sociologia a criança é vista como um todo e não um ser fragmentado, ela pensa, reflete e faz as suas próprias decisões ao brincar e é por meio da ludicidade do reinventar e reproduzir que ela é membro importante da sociedade. Precisamos dar voz as nossas crianças provocando nelas mudanças por meio da leitura, cantiga, parlendas, brincadeiras de roda, o brinquedo é apenas uma boa desculpa para novas expe-

riencias e reinvenções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Theodora Maria M. (Cood.). Quem canta seus males espanta. São Paulo: Ed. Caramelo, 2000

AMARAL, Emília; ANTÔNIO, Severino; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo. Novas Palavras: Literatura Gramática, Redação e Leitura. São Paulo: FTD, 1997 – Coleção Novas Palavras, V.2, p. 60.

BEMBERGER, Richard. Como Incentivar o Hábito de Leitura. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CITELLI, Beatriz, Produção e leitura de textos no ensino fundamental. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria & Prática. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. O Ensino da Literatura nas séries iniciais. 2ª ed. Ática, 1997.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. A poesia na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002. HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil.

JOSÉ, Elias. A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

In: MACHADO, Ana Maria. Cinco estrelas. Literatura em minha casa. V.1. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. Ed. Brasiliense. São Paulo. 2006.

In: MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.) Leitura e Construção do real: o lugar da poesia e da ficção. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção aprender e ensinar com textos, v. 4)

In: PINHEIRO, Helder; BANBERGER, Richard. Poesia na sala de aula. 2ª ed., João Pessoa: Idéia, 2002.

ROCHA, Ana Claudia (Org.) Cantigas Adivinhas e outros versos. V. 2. São Paulo: ed. Melhoramentos, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. Caminhos Para a Formação do Leitor. 1. ed. São Paulo: Editora Difusão Cultural do Livro, 2004.

PORQUE BRINCAR É IMPORTANTE

MARIA IRANETA MATIAS ARAUJO

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a importância do Lúdico, uma vez que nossa prática docente muitas vezes ouve-se comentários do tipo: a escola não desenvolve quase nada, pois as crianças passam a maior parte do tempo brincando... Por esta razão, passamos a nos questionar qual o verdadeiro sentido do lúdico para o desenvolvimento da criança? (1) Será que os professores não poderiam utilizá-los como recurso para trabalhar seus conteúdos?(2) Brincar e trabalhar, com base na pesquisa percebe-se a criança que tem oportunidade de participar de muitos jogos e brincadeiras aprende a trabalhar em grupo, aceitar regras, respeitar normas sociais.

PALAVRAS CHAVES: Brincar; Professor; Socializar.

INTRODUÇÃO

As várias formas de comunicação e expressão constituem um vasto campo de investigação. Materiais e brinquedos quando bem selecionados facilitam essa comunicação e ajudam no processo de socialização.

Os processos de ensino e aprendizagem, centrais em várias pesquisas no campo educacional, pautam-se entre outros fatores: na linguagem e formas de expressão.

Bróugere (1998), diz que:

"O jogo permite construir um melhor relacionamento entre crianças e adultos. Não se pode esquecer que o jogo é para as crianças um suporte de sociabilidade. A criança é um ser curioso, criativo, buscando sempre significado para tudo".

No ato de brincar, os sinais, os gestos,

os objetos e os espaços valem e significam coisas diferentes daquilo que aparentam ser.

Os brinquedos apresentam-se como objetos importantes na fase pré-escolar, pois eles tornam-se mediadores da interação das crianças. No brincar estão inseridos, os pensamentos, a verbalização, o movimento, gerando canis de comunicação, podendo-se dizer então que a linguagem cultural própria da criança é lúdica.

A atividade lúdica além de favorecer o desenvolvimento integral da criança, contribui também para o trabalho psicopedagógico.

Através da observação de crianças em situações de brincadeira, é possível que o psicopedagogo realize o diagnostico a partir dos elementos que surgem dessa observação minuciosa e analisa o desempenho cognitivo e aspectos relativos e como os alunos estabelecem seus vínculos.

Alicia Fernandez (1990) diz que:

"O brincar possibilita o desenvolvimento das significações do aprender. O saber se constrói... Fazendo próprio conhecimento do outro e a operação de fazer jogando. Aí encontramos uma das interseções entre o aprender e o jogar."

É sabido de todos os educadores, principalmente os de pré-escola que ao ingressar no ensino fundamental, mais especificadamente no 1º ano do ensino fundamental, ocorre uma ruptura da atividade lúdica da criança. Ela agora, se encontra condicionada a ficarem horas sentadas numa cadeira, sem muitas vezes poder brincar.

De acordo com Pampiona (1998):

"A posição entre atividade lúdica pode ser sentida pela criança como uma forma de repressão, dificultando-a em sua aprendizagem, e é por isso, que tanto os brinquedos, como as brincadeiras devem continuar fazendo parte da vida das crianças."

Vygotsky (1998) considera:

"o brinquedo como um fator importante no desenvolvimento da criança, pois brincando as crianças interagem entre si, negociam significados e conseguem realizar situações irrealizáveis em sua idade, ou seja, em situação de brinquedo, é como se a criança fosse maior do que é na sua realidade".

Acredita-se que esta pesquisa, bem como outras nessa linha, poderá contribuir de maneira significativa para o trabalho de todos aqueles que se preocupam em promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança de modo a proporcionar situações de brincadeiras.

Deste modo, a investigação e analise sobre como o brinquedo proporciona o desenvolvimento na pré-escola são objetivos de interesse.

O brinquedo, quando bem selecionado, estimula a inteligência da criança, desenvolve sua criatividade e imaginação. Este objeto pode ser utilizado no jogo, suporte da brincadeira. Representam um meio de comunicação, a partir do qual se designa uma realidade mais complexa. É a função lúdica que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto fabricado pela indústria ou a qualquer outro objeto. É durante a atividade lúdica, que a criança aprende em uma esfera cognitiva, e para que isso ocorra, depende de movimentações e tendências internas, e não apenas de incentivos adquiridos pelos objetivos externos.

A opção do brinquedo revela a fase de desenvolvimento que a criança se encontra, pois, mostra qual é o tema que ela está interessada e é por isso que é importante também a utilização de brinquedos no diagnóstico e no trabalho psicopedagógico. Os brinquedos e materiais pedagógicos não trazem por si só um saber pronto e acabado, mas trazem uma saber potencial, é uma base que pode ser ou não despertado pela criança.

No trabalho psicopedagógico, o brinquedo é visto como condição para o desenvolvimento da criatividade das crianças, pois, tem como objetivo favorecer, condições para intervenção pela compreensão que a criança tem do mundo e das regras que organizam esse mundo. O brincar da criança é ter espírito livre para explorar, ser e fazer, proporcionando prazer. O brincar é fundamental para o ser humano, essência da infância. O brincar da criança é imaginação em ação, é uma "linguagem" através da qual as crianças se comunicam entre si e com outros; não está somente apoiado no presente, mas paralelamente responde questões do passado e tenta projetar-se no futuro. Se uma menina brinca com bonecas, pode estar não só resolvendo conflitos atuais como também antecipando um futuro papel a ser vivido no futuro. O brincar de boneca sugere a representação de sentimentos ás vezes, antagônicos, como o amor pela mãe e o ciúmes de um irmão. Através dessa expressão lúdica a criança poderá extravasar seu conflito de for-

ma saudável, sem se sentir-se culpada por demonstrar seus sentimentos negativos.

A criança que é estimulada com brinquedos é capaz de agir pela própria iniciativa, reagindo aos estímulos – objetos e fatos do meio exterior. A ideia de desenvolver jogos e brinquedos para criança não é nova. Nem é uma intenção de desenvolver um trabalho inédito. Entretanto, sentimos urgência em investigar o verdadeiro significado dos materiais lúdicos juntos aos alunos, bem como sua capacidade de diminuir as diferenças existentes dentro dos grupos. Bontempo (1992) ressalta que "o brinquedo é o parceiro da criança na brincadeira. Todo o brinquedo tem sempre um conteúdo e transmite uma mensagem, eles orientam a brincadeira".

Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolvera a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade o professor precisa entender que é um processo que precisa partir de si próprio. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que não gosta de brincar esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelos alunos. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída deste processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento da sua atividade lúdica. Os modos estereotipados de o professor conceber o material apresentado. Diante de um material novo, é bastante comum o professor estabelecer, uma atitude distanciada em relação a este objeto, colocando-se como especialista não como quem brinca com o material, o seu olhar é técnico, basicamente o olhar do professor ou do psicopedagogo sobre o objeto, isto é, um olhar adulto. Acontece que quem vai utilizar o objeto geralmente é uma criança ou uma adolescente. Muitas vezes ai se estabelece uma incompatibilidade entre esses dois olhares.

Talvez tenhamos parado poucas vezes para observar crianças brincando; mas, se fizermos vamos aprender muito sobre elas, não somente sobre elas, mas principalmente sobre os caminhos que levam o ser humano a construção da sua inteligência, do seu conhecimento e da sua felicidade.

Quando a criança brinca (e o adulto não atrapalha) muitas coisas sérias acontecem.

Quando ela mergulha em sua atividade lúdica, organiza-se todo o seu ser em função da sua ação.

O interesse provoca o fenômeno reúne-se potencialidades num exercício mágico e prazeroso.E quanto mais a criança mergulhar mais estará exercitando sua capacidade de atenção, de descobrir, de criar e especialmente, de permanecer em atividade. Permeando tudo isto está a aprendizagem do fazer pelo sentir e não para obter um determinado resultado, para possuir alguma coisa.

A criança estará aprendendo a engajar-se, seriamente, gratuitamente, pela atividade em si. Por essa razão este momento é um momento sagrado: estão sendo aí cultivadas qualidades raras e fundamentais. Brincar é tão importante para a criança como trabalhar é para o adulto. É o que a torna ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros, também a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo, a ser solidária.

Talvez tenhamos parado poucas vezes para observar crianças brincando; mas, se fizermos vamos aprender muito sobre elas, não somente sobre elas, mas principalmente sobre os caminhos que levam o ser humano a construção da sua inteligência, do seu conhecimento e da sua felicidade.

Quando a criança brinca (e o adulto não atrapalha) muitas coisas sérias acontecem.

Quando ela mergulha em sua atividade lúdica, organiza-se todo o seu ser em função da sua ação.

O interesse provoca o fenômeno reúne-se potencialidades num exercício mágico e prazeroso.E quanto mais a criança mergulhar mais estará exercitando sua capacidade de atenção, de descobrir, de criar e especialmente, de permanecer em atividade. Permeando tudo isto está a aprendizagem do fazer pelo sentir e não para obter um determinado resultado, para possuir alguma coisa.

A criança estará aprendendo a engajar-se, seriamente, gratuitamente, pela atividade em si. Por essa razão este momento é um momento sagrado: estão sendo aí cultivadas qualidades raras e fundamentais. Brincar é tão importante para a criança como trabalhar é para o adulto. É o que a torna ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros, também a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo, a ser solidária.

É importante ressaltar que o brincar isolado e individualmente é aprendido durante o processo de comunicação entre os seres humanos subsidiados pelas ações para um crescimento motor. (Wallon, A imitação e o simbolismo infantil), Vygotsky e Piaget.

"O brincar são experiências construtivas dos conteúdos veiculados e no brincar são aprendidos. Estes brincar deve ocorrer em um meio rico para ampliar a experiência infantil. Os contos, festas populares, brincadeiras folclóricas objetos, personagens reais e imaginários historias, livros infantis e interações do cotidiano são elementos culturais e sociais que constituem o imaginário infantil". (Bróugere,

Pode-se dizer que a brincadeira da criança é uma estrutura ligada a característica da infância. A criança é um ser em desenvolvimento que não dispõe o tempo todo das mesmas 20 ferramentas e da mesma competência.

O início do brincar na vida da criança é muito difícil de ser precisado, porém sabemos que o nascimento da brincadeira, ocorre a partir da aquisição da "consciência elementar que é a consciência corporal. Esse início ocorre quando o sujeito busca um objetivo significativo, então essa manifestação parte do sujeito para o objeto, com isso, inicia-se a evolução do ato do brincar que vai etapa por etapa transformando-se, ou seja, assimilando e acomodando essa relação do homem com o meio que o cerca.Segundo Piaget).

Conforme descreve Oliveira no livro Avaliação Psicopedagógica da criança, a evolução simbólica da brincadeira ocorre:

"1. Emergência das primeiras manifestações simbólicas, através da brincadeira simbólica ou jogo dramático, dentro de um contexto predominantemente funcional e cíclico sensório-motor (Fase VI, P.S.M.-1,5 a 2 anos);

O corpo funciona ainda como marco físico do eu. A brincadeira simbólica se organiza à volta do corpo, principalmente na região entre pernas, próxima a região genital;

2. Aparecimento de pequenos "plateaux" lúdicos simbólicos que algumas vezes conseguem se reunir num maior (2 a 3 anos);

A criança não tem mais necessidade de um marco físico para organizar (não organiza mais a brincadeira a sua volta);

As lembranças vêm de mais longe cada vez maiores, e se manifestam mais sob As forma de representação lúdica;

As verbalizações se fazem principalmente em relação ao eixo presente ou ao passado próximo e mantêm presas ao real. O imaginado ainda não adquiriu voz própria, a boneca ainda não fala o que quer ou do que tem medo.

3. Formação de grandes cenas dramáticas (3 a 5 anos);

Os personagens são cada vez mais uma recriação do sujeito do que uma reprodução (maior diferenciação significante-significado);

Brincar de faz de conta

Neste tipo de brincadeira, a criança traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades. Neste tipo de brincadeira, tem também, a oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações, quanto maior for a imaginação da criança, maiores serão as suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor.

Esta é uma das formas de brincar mais fundamental para um desenvolvimento infantil saudável razão pela qual o "faz-de-conta" infantil deve ser tratado e subsidiado com sinceridade.

Embora brincar sozinho seja muito importante, brincar com outras pessoas é necessário para evitar que a criança fique sem o estimulo e a crítica que um parceiro pode proporcionar. Brincar com outras pessoas pode ser imitar gestos, fazer desafios ou partilhar de um jogo ou brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve inicialmente a preocupação de refletir sobre o brincar infantil e alertar os educadores de Pré-Escola para as possibilidades que o brinquedo e a brincadeira proporcionam para as crianças.

Foi possível perceber, através de vários autores, o quanto é importante o brincar para as crianças e o que brinquedo significa para ela.

Mais importante que o brinquedo porém, é a forma como a criança brinca.

Durante a brincadeira, deve-se perceber como a criança se relaciona e se envolve com o brinquedo. Ao brincar a criança fornece

uma série de dados, possíveis de serem analisados.

As escolas precisam tomar ciência de quanto o lúdico auxilia no desenvolvimento integral da criança, criando assim espaços para a brincadeira, que são as brinquedotecas. O brinquedo, deve cada vez mais, encontrar espaço no cotidiano escolar.

Constata-se que a ação de brincar é fonte de prazer e, ao mesmo tempo de conhecimento.

Acredita-se então que a criança vai constituindo seu conhecimento do mundo do modo lúdico, transformando o rela com os recursos da fantasia e da imaginação.

Pelos dados obtidos através dos questionários, foi possível perceber a importância que as professoras dão à brincadeira das crianças, o uso da criatividade que ao saber mais sobre o brinquedo e as brincadeiras, começaram a valoriza-lo e a observar mais esse mundo da fantasia que é a brincadeira das crianças.

Constata-se que a ação de brincar é fonte de prazer e, ao mesmo tempo de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

SANDET. Jeane; SARAZANAS, Regiane. A Criança e os brinquedos. Lisboa;

BENJAMIN, Valter. Reflexões; A criança, o brinquedo e a educação. São Paulo; Summus, 1994. Trad. Marcus Vinicius Mazzari.

BRÓUGERE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez. 1995. Jogo

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

A CRIANÇA E OS CONTOS DE FADAS

MARIA IRANETA MATIAS ARAUJO

RESUMO

Os contos são um patrimônio da humanidade. Eles foram escritos em outra época, e a criança consegue compreender isso. Porém, muitos dos clássicos infantis foram se modificando através dos tempos, as histórias mudaram de acordo com a cultura e a época, havendo muita diferença dos Contos de Fadas originais para os atuais. A tendência de retirar o mal, o medo e o castigo de certas narrativas são forte nos dias de hoje. As mudanças de enredo apaziguam as emoções que precisam ser vividas. Não é saudável, segundo a autora, Ana Maria Machado (2002), evitar que as crianças enfrentem os conflitos.

As narrativas clássicas são de grande importância para as crianças, pois a apresentação sintética, simbólica e cheia de conflitos que atinge os personagens nos contos de fadas permite à criança a elaboração, igualmente simbólica dos seus. Através do lúdico, as narrativas clássicas apresentam todas as vivências e experiências que a criança deve superar e ao mesmo tempo compreender para que aos poucos haja o entendimento sobre o mundo e suas regras. Os contos de fadas contemporâneos estão alterando o enredo das histórias, retirando as partes que julgam ser fortes para a criança, mas, não sabendo que o mal, o medo e o castigo de certas narrativas são essenciais para que haja o conflito interior, conscientizando a criança através do lúdico que não existe apenas o bem, mas o mal e que temos que decidir qual caminho seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Aprendizado; Contos.

INTRODUÇÃO

Segundo as ideias de GOTLIB (2002), o conto é uma forma breve, para ela no romance não deve faltar nada, assim como no conto não deve sobrar nada. O conto é uma narrativa curta.

Já para MARIA (1992, p.8) “o conto foi, em sua primitiva forma, uma narração oral, frequentado as noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo, narravam ingênuas estórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos”.

A autora acima coloca que o conto atuava como veículo de transmissão de ensinamentos morais, concepções de mundo ou valores éticos, era fortalecido na memória das seguintes gerações, a cada noite, passando de pais a filhos. Na tradição oral dos povos, o conto permanecia.

Para as antigas civilizações, o conto era uma narrativa de cunho fabuloso e fantástico, inspirado na mitologia e transmitido oralmente de uma geração a outra.

O conto é uma continuação das antigas narrativas da tradição oral "antes do descobrimento do Brasil, os índios possuíam, naturalmente, seu arsenal de lendas e mitos, transmitido de pais a filhos, do mesmo modo que o conto popular [...] (MARIA, 1992, p.52)".

Os homens pré-históricos reuniam-se em volta das fogueiras ou dentro das cavernas para ouvir os relatos das caçadas, os índios sentavam-se para ouvir atenciosamente o chefe da tribo que, contando, ensinava que a cultura e as tradições daquele povo não seriam esquecidas; depois de um dia cansativo de trabalho, crianças e adultos ouviam e contavam estórias nos tempos medievais.

De acordo com as palavras de GOTLIB (2002), os contos devem começar com as ovelhas formas abandonados, como 'Era uma vez... ', 'Era uma formosa noite de primavera... ' porque são ainda as mais eficientes formas de se iniciar um conto, pois essa velha forma abandonada, contribui para despertá-lo do interesse e emoções nas crianças.

A autora acima afirma também que quando usamos esse modo de contar, o conto permanece "e o homem contará sempre, por ser o conto a forma natural, normal e insubstituível de contar"(GOTLIB, 2002, p.76).

O conto permanece com a mesma estrutura do conto antigo, o que muda é a sua técnica, não houve mudança na sua estrutura, o que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. E até os dias de hoje, histórias são contadas, inventadas e lidas para saciar a vontade das pessoas de ouvir fantasias e narrativas. O conto preserva características da fábula e da parábola.

Os contos, as lendas e os mitos, sempre exerceram um fascínio sobre o ser humano, por trabalhar com a imaginação e a fantasia.

Segundo GOTLIB:

Se as noites em que se contavam os contos se desdobrassem em mil e uma, tentando, assim, adiar a morte, parece que as tentativas de se buscar um elemento comum aos contos para além do simples contar estórias, que o liga a sua tradição antiga, tendem também a se desdobrar, tal qual sua antiga tradição, em quase tantos quantos são os contos que se contam. O que faz também, de cada conto, um caso...Teórico. (GOTLIB, 2002, p. 83).

E para concluir o que é conto temos MARIA (1992, p.96), "mudam-se as maneiras do contar, alteram-se as funções do contar, inventam-se novas formas do contar, mas persiste, irrevogável, o fascínio de contar. E tudo isso é, ou não é, CONTO?".

Os contos de fadas abordam os conflitos internos do ser humano, trabalhando temas como a morte, o envelhecimento, o desejo de vida eterna, a luta entre o bem e o mal, oferecendo, porém, soluções e desfechos otimistas.

A maioria das crianças se identifica com as histórias, e por isso, criam uma realidade, através da qual encontram respostas às suas perguntas, e soluções para os seus problemas.

Para ABRAMOVICH (1989, p. 143), "O trabalho com os contos surtirá efeito se passar a fazer parte da rotina escolar, sendo sistematizado, isso não quer dizer, que tenha de ser um trabalho rígido e repetitivo".

A importância do conto de fadas para uma criança está diretamente ligada à aprendizagem da leitura. Por terem uma rápida assimilação, essas histórias agarram-se nas crianças, trazendo nelas o despertar de imaginação.

De acordo com as palavras de BETTELHEIM (1992), cada pessoa absorverá um significado próprio, dependendo do momento pelo qual passa e de suas necessidades internas, sendo que um mesmo conto poderá ter significados diferentes para a mesma pessoa, considerando-se diversas fases de sua vida.

Segundo ABRAMOVICH:

Se o adulto não tiver condições emocionais para contar a história inteira, com todos os seus elementos, suas facetas de crueldade, de angústia (que fazem parte da vida, senão fariam parte do repertório popular...), então é melhor dar outro livro para a criança ler...Ou esperar o momento em que ela queira ou necessite dele e que o adulto esteja preparado para conta-lo...De qualquer modo, ou se respeita a integridade, a inteireza, a totalidade da narrativa, ou se muda da história (ABRAMOVICH, 1993, p.12).

DESENVOLVIMENTO

Os contos de fadas atuam no emocional

da criança e sua contribuição está em auxiliá-la a tomar decisões para a sua independência, acomodar seus sentimentos, e lhe dar esperanças que seus esforços poderão lhe conduzir a um final feliz. Os contos de fadas dão esperanças de que "as pessoas podem viver felizes para sempre", e como diz BETTELHEIM (1992), se todos os males são causados pela bruxa má, ótimo, pois podemos simplesmente queimá-la!

Se bem feita bem fundamentada e bem planejada, a utilização do gênero conto certamente será capaz de despertar nos alunos o interesse pela leitura, pois aprender a ler significa também aprender a ler o mundo.a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, de acordo com os seus próprios interesses, necessidades e fantasias.

Para auxiliar-nos no entendimento do interesse dos alunos na leitura do conto de fadas, temos BETTELHEIM:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajuda-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que o perturbam. (BETTELHEIM, 1992, P.13).

Embora o conto de fadas tenha sido escrito em épocas passadas, suas historias contêm ensinamentos que podem ser utilizados atualmente, os contos passam uma mensagem de luta contra as dificuldades graves da vida.

OS PAIS DEVEM NARRAR OU NÃO OS CONTOS DE FADAS PARA OS SEUS FILHOS.

Muitos pais se perguntam se deve ou não narrar contos de fadas para as crianças; preocupa-se se fará mal a seu filho tal ou qual passagem horrenda, pois no conto se relatam acontecimentos cruéis que poderiam perturbar a inocência da criança. Muitas vezes pensando assim, decidem eliminar tais contos. Em consequência, se priva a criança do melhor alimento para a formação psíquica, porque desde os clássicos contos neles estão contidos acontecimentos que têm suas raízes nas forças construtivas da humanidade, na socialização de valores. Os antigos sabiam disso e relatavam de forma tradicional os contos aos seus filhos. Dando-lhes vida aos contos de fadas ao relatá-los novamente, avivavam as crianças com a variedade dos acontecimentos narrados, avivando assim ao mesmo tempo a sua própria psique como adultos.

O valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém detalha os significados. 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 estória só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Esta descoberta transforma algo recebido em algo que ela cria parcialmente para si mesma. (BETTELHEIM, 1980, p.206)

Uma narrativa animada comove, dá asas aos sentimentos, ativa uma sã vontade e estimula a mente, através dos jogos de pensamentos que promove. Com o conto de fadas narrado de forma enfática, ativa-se e intensifica-se toda uma série de experiências na criança na sua subjetividade, ela vivencia compaixão, crítica, tensão, alívio, tristeza, alegria, medo, coragem, dentre outros. Tais emoções, valores e sentimentos não fazem mal à criança, se a narrativa se constitui claramente de causa e efeito e prevalecer no final o sentido de justiça, sempre encontrado nesses gêneros, e poderá fortalecer, na interatividade imaginária com os personagens, sua confiança no trunfo da bondade, fortifica-se também sua confiança na vida; isso estimula também as funções orgânicas e age benignamente. Contribui também para que aprenda a frear sua eventual inquietude e a controlar sentimentalismos momentâneos. É importante repetir as palavras do terapeuta e educador, quando fala que "os contos de fadas deveria ser contado em vez de lido." (BETTELHEIM, 1980, p.185)

Segundo o autor Bettelheim, o contar favorece o envolvimento emocional. Os pais e os professores poderão proporcionar às crianças vivências imaginárias com esse valor e coragem destacados nos acontecimentos dos contos, através dos quais poderá ir sendo construída a solidez nas tomadas de decisões e lucidez na crítica aos acontecimentos. Até mesmo um discernimento entre o bem e o mal poderá ser favorecido pela recompensa do bem e o castigo do mal, vivenciadas nos contos de fadas dos Irmãos Grimm e outros. As profundas impressões vividas na infância mantêm sua força. Por esta razão, não devemos eliminar nenhum dos contos de fadas tradicionais.

Gradualmente temos que contar os contos, começando com os simples e logo mais tar-

de, aos cinco anos mais ou menos, até os seis anos, continuar com alguns mais complicados, cheios de interessantes e emocionantes acontecimentos. É, pois lastimável que nem todos os pais, por opção ou não, não narram contos a seus filhos, repassando, de forma consciente ou não, responsabilidade ao professor.

De acordo com Brazelton (2002), todas as crianças passam por períodos de medo. Os medos são normais e ajudam a criança a resolver problemas ligados ao seu desenvolvimento, além de chamarem a atenção dos pais para a luta na qual a criança está empenhada. Os medos geram o apoio dos pais numa época em que as crianças precisam dele e também fazem surgir à energia necessária ao reajustamento. Percebe-se que a criança, ao lidar com seus medos, aprende a controlar-se e a administrar mais uma arrancada no seu aprendizado e no seu desenvolvimento emocional. Desta forma, os contos tornam-se essenciais para o amadurecimento emocional e crítico da criança, pois as histórias contadas a esses pequenos auxiliam na superação dos conflitos interiores e no esclarecimento sobre os problemas que os cercam.

CONCLUSÃO

Held (1980) enfatiza que a criança, para se desenvolver de maneira equilibrada, harmoniosa, tem necessidade do sonho, do imaginário e que, quando a imaginação humana não é alimentada de maneira válida, ela se subverte e procura formas de substituição deploráveis, aviltantes e degradantes. Entre tantas heranças simbólicas que passam de pais para filhos, certamente é de inestimável valor a importância dada à ficção no contexto de uma família, pois não existe infância sem ficção. Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Afinal, certa dose de otimismo é possível, pois, embora a ficção não tenha o poder de salvar o mundo, ela, pelo menos, o enriquece. Afinal, uma vida feliz se faz de histórias: as que vivemos as que contamos e as que nos contam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil Gostosuras e Bobices. 5ª edição. São Paulo. Scipione, 1995.

AGUIAR, V. T. & BORDINI, MG. Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlete Caetano. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

GOTLIB, Nádia Battella. Teoria do Conto, Série Princípios, 10ª ed., São Paulo,

Editora Ática, 2002.

FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarita Gomes. Os Processos de leitura e Escrita: Novas Perspectivas, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1987.

A IMPORTANCIA DE SE TRABALHAR COM A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA SIMONE CARTAXO DIAS

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da importância de se trabalhar com a psicomotricidade na educação infantil. A psicomotricidade desempenha um papel fundamental nos primeiros anos de vida, pois influencia diretamente o desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Por esse motivo, quase todas as escolas incluem habilidades psicomotoras na fase infantil. A psicomotricidade nos primeiros anos é básica, pois a aprendizagem ocorre por meio do movimento. O psicomotor reúne duas partes diferentes do desenvolvimento de uma criança: o motivo e o psíquico. A união de ambos faz parte do desenvolvimento integral da pessoa e é fundamental nos primeiros anos de vida, pois nesta fase a aprendizagem dos bebês se dá por meio do movimento, da ação da criança sobre o meio ambiente e das experiências que ela vive.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Desenvolvimento; Habilidades.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é tão benéfica que quase todos os jardins de infância e escolas incluem, em sua fase até os 6 anos, habilidades psicomotoras nas salas de aula para promover o desenvolvimento da criança. Os primeiros anos de vida são fundamentais neste desenvolvimento, por isso é necessário trabalhar a área motora para melhorar não só a sua mobilidade, mas também o seu cérebro, permitindo um maior número de ligações interneuronais.

Psicomotricidade é a capacidade de movimentar-se com intencionalidade, de tal forma que o movimento pressupõe o exercício de múltiplas funções psicológicas, memória, atenção, raciocínio, discriminação, etc. O estudo da psicomotricidade centraliza-se nos processos de controle do jogo de tensões e desconcentrações musculares que, em última análise viabiliza o movimento. Esse controle é estudado na sua relação como processos cognitivos e afetivos. (GOMES.1998, p. 28)

As habilidades psicomotoras nem sempre foram consideradas da mesma forma, somente no século XX é que seu aspecto psicológico é reconhecido. Nesse século surgiram inúmeros movimentos, como a Escola Nova, que com sua metodologia ativa, procurou fazer da educação um campo de experiências reais, intimamente ligado ao meio ambiente. Aos poucos, a psicomotricidade vai adquirindo um novo conceito "a educação integral do indivíduo". A educação psicomotora já estará vinculada a uma corrente pedagógica que tratará da educação corporal de forma globalizada.

Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante. (CAMPOS. 1992, p. 31)

Nas últimas décadas, a Educação Infantil adquiriu relevante importância e consideração social, tornando-se uma etapa educacional com entidade própria, dotada de características que a definem e, por sua vez, a diferenciam dos níveis posteriores.

A Educação Infantil adquire importância por si só se forem respeitadas as peculiaridades e características desse ciclo educacional no que se refere ao seu funcionamento, metodologia e diferenças existentes em relação aos demais setores da educação. Trata-se de dotar os alunos de competências, aptidões, hábitos e atitudes que facilitem a sua posterior adaptação ao Ensino Básico.

Através do movimento o mundo exterior é organizado mentalmente, de forma que as atividades psicomotoras na Educação Infantil visam alcançar, com o movimento físico, a ativação do mental.

A criança com atividades psicomotoras, adquire noções de espaço, tempo, lateralidade, em relação ao seu corpo, objetos, situações que facilitam a aquisição de novos aprendizados, desenvolve suas habilidades.

No campo psicológico, a psicomotricidade é o movimento que permite que a mente, as emoções e o corpo entrem em contato. Se transferirmos esta definição para habilidades psicomotoras infantis, pode-se deduzir que essa disciplina se refere às técnicas que são aplicadas para regular os movimentos, bem como às funcionalidades emocionais e cognitivas dos pequenos.

Uma das vantagens das habilidades psicomotoras infantis é que ajuda a fortalecer a saúde mental e física na escola. Por este motivo, é importante que os profissionais desta área continuem a aplicar esta disciplina desde tenra idade até aos sete anos com o objetivo de que os mais pequenos melhorem as suas capacidades e musculatura.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PARA APRENDIZAGEM

O desenvolvimento psicomotor infantil desempenha um papel muito relevante no progresso das habilidades básicas de aprendizagem, desde a capacidade de manter a atenção, a coordenação viso-motora ou a orientação espacial. Sendo todos esses aspectos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo. A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu

próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio

- motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. (BARRETO apud GOMES, 1998, p. 15)

No desenvolvimento psicomotor, é conveniente atentar para duas etapas fundamentais que irão facilitar o desenvolvimento posterior da aprendizagem das crianças, que são o engatinhar e o engatinhar. A correta execução desses

movimentos é a base para a postura em pé (caminhada) e estimula diversos aspectos básicos do aprendizado posterior, entre os quais vale destacar:

- Coordenação mão-olho (muito importante por escrito)
- O desenvolvimento do corpo caloso (parte do cérebro que facilita a comunicação entre os dois hemisférios)
- Aumentar o conhecimento do próprio corpo (aspecto muito importante para o desenvolvimento da orientação no espaço, que desempenha um papel decisivo na aprendizagem da leitura e da escrita)
- Facilita o processo de lateralização.
- Estimula o ritmo e, portanto, a orientação temporal.
- Facilita o desenvolvimento de habilidades visuais.

Em muitas ocasiões, as crianças passam por essas fases muito rapidamente, o que não significa que mais tarde devam apresentar dificuldades de aprendizagem, porém, considera-se muito importante levar em consideração esses dois movimentos, visto que constituem a base de muitas aprendizagens futuras. Em outras ocasiões, os problemas de alfabetização podem ter parte de sua origem no fraco desenvolvimento psicomotor, aspecto que pode ser convenientemente corrigido trabalhando nessas bases.

Segundo Chicon:

A abordagem da Psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento. (1999, p. 102)

Os objetivos de um processo educacional não são apenas a transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento da autonomia pessoal, do potencial cognitivo e do amadurecimento sócio afetivo. Educação e desenvolvimento não são processos separados em nenhuma parte do sistema, eles devem estimular e otimizar as possibilidades de progresso pessoal.

Um conceito importante em educação é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, considero que a aprendizagem é o motor do desenvolvimento e que todo desenvolvimento implica aprendizagem. A aprendizagem e o desenvolvimento pessoal devem ser a preocupação dominante com várias atividades, tarefas, exercícios e jogos; todos eles derivados de um sistema de comunicação e convivência para que as crianças vivam experiências enriquecedoras.

Além dos sentidos, a educação da infância deveria possibilitar a expressão dos instintos infantis. As atividades ali desenvolvidas poderiam favorecer a forma natural para atingir este desenvolvimento. As impressões físicas seriam o único meio possível de despertar a alma da criança, iniciando pela atividade instintiva, cada vez mais tornando-se em ação produtiva ou trabalho. As mãos, órgãos mais importantes no que respeita ao trabalho ativo, deveriam ser forçadas a brincar desde o princípio, e também a desenvolver exercícios manuais. (KUHLMANN, 2001, p. 141)

A criança precisa desenvolver seu corpo como base de seu crescimento e como domínio de sua própria situação neste mundo. Quando a criança se torna um colegial, ela ainda não domina muitas das habilidades motoras e de linguagem corporal que precisa demonstrar. O contexto escolar deve ser sensível às necessidades, e as rotinas diárias tornam-se cenários de expressão de si e onde o amadurecimento psicomotor deve receber estímulos contínuos. Por exemplo, deve haver um grande espaço equipado com materiais que permitam o desenvolvimento de desafios psicomotores - habilidades motoras

finas (engatinhar, pular, se equilibrar, etc.) e grosseiras (manipulação, equilíbrio, etc.) - que são estimulantes para a criança. As abordagens e atividades devem estar fortemente relacionadas com o enriquecimento do encontro das crianças na escola: o encontro consigo mesmas, com os outros e com o ambiente, através das atividades motoras e do desenvolvimento dos sentidos.

Frequentemente, a motricidade é aspirada por si mesma, quando existem mecanismos sutis que devem dar origem a um mundo interior que a criança desconhece por meio de diretrizes não apenas concretas, mas perfeitamente sistematizadas, embora não rígidas. O professor deve ajudar esse mundo a emergir, mas desenvolvendo diretrizes de trabalho baseadas no conhecimento profundo dos fatores que afetam o corpo, já que caberá ao professor fazer com que as crianças se interessem pelo conhecimento de tudo que faz parte do corpo, contexto ou ambiente.

Sem dúvida, a práxis nesta área curricular, cruzada e complementada pela que se desenvolve nas outras áreas, permitirá o enriquecimento do equipamento pessoal das crianças em todas as suas capacidades, não apenas no aspecto cognitivo ou instrumental. E com isso, a escola dá o seu principal contributo para a melhoria da qualidade de vida das crianças: estabelecendo o primeiro enquadramento, desenhando a abertura a um projeto de vida pessoal interessante e de acordo com quais serão as opções e condições básicas do futuro. Pois, sem dúvida, o grande compromisso da educação é permitir que as crianças iniciem sua jornada de vida em melhores condições, com um melhor refinamento de suas habilidades básicas e com um registro mais amplo e variado de experiências, isso os coloca em condições de aprender cada vez mais e com maior satisfação. É nosso desejo como professores que, juntos, possamos alcançá-lo.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MOTORAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A psicomotricidade engloba diversos conceitos, o que na opinião de Fonseca (2000), dá origem a um caos semântico que se espalha por várias disciplinas científicas (Fisiatria, Psiquiatria, Psicologia, Fisioterapia e Pedagogia). Por outro lado, seria importante aprofundar os conhecimentos desta disciplina, as competências psicomotoras, a partir da sua definição, cuja análise permitirá uma avaliação mais completa das suas complexidades ao nível teórico-conceptual e muito singular na prática educativa.

Habilidades motoras finas são o tipo de habilidades motoras que permitem que você faça movimentos pequenos e muito precisos. Situa-se na Terceira Unidade Funcional do cérebro, onde são interpretados emoções e sentimentos (unidade efetora por excelência, sendo a unidade de programação, regulação e verificação da atividade mental) localizada no lobo frontal e na região pré-central. É complexo e requer a participação de muitas áreas corticais, refere-se à coordenação das funções neurológicas, esqueléticas e musculares utilizadas para produzir movimentos precisos.

O ser humano, como ser social, desde o seu nascimento se apropria dos conhecimentos, habilidades, costumes, qualidades presentes no meio social com o qual interage e se comunica e também de suas próprias formas motoras, características da cultura a que pertence, família, amigos, instituição infantil, mídia, recursos disponíveis (equipamentos, espaço, objetos), mostram ao menino e à menina formas e comportamentos motores e influenciam seu desenvolvimento motor. A seguir, é feita uma análise da posição assumida por diversos autores em relação ao desenvolvimento motor e ao movimento.

O desenvolvimento psíquico e motor do presente formulam um evangelismo epistemológico, revelam uma síntese indiscutível entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no desenvolvimento motor, ou seja, a lógica de funcionamento do sistema nervoso em cuja interação madura surge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta da aprendizagem mediada dentro de um contexto sócio - cultural e sócio - histórico. (FONSECA, 1989 , p.293)

As habilidades motoras refletem todos os movimentos do ser humano. Palacio (1979) afirma:

Esses movimentos determinam o comportamento motor de meninos e meninas de 0 a 6 anos, que se manifesta por meio de habilidades motoras básicas, que por sua vez expressam os movimentos naturais do homem (p. 15).

De acordo com os objetivos e tarefas da atividade, a formação do movimento ocorre em um nível ou outro. Essa relação nos permite descobrir o processo profundo e psicológico

na formação interna do movimento no processo de desenvolvimento ontogenético.

Rodríguez (2010) refere que a motricidade fina implica precisão, eficiência, economia, harmonia e ação, o que podemos chamar de movimentos dotados de significado útil e é isso que faz a grande diferença entre o homem e os animais.

Também pode ser definida como as ações do ser humano em cuja atuação está relacionada a intervenção do olho, da mão, dos dedos em interação com o ambiente, embora não seja exclusiva da mão, que também inclui os pés e os dedos, o rosto com referência à língua e lábios. (p.2)

O autor considera que a coordenação da mão e do olho constitui um dos principais objetivos para a aquisição de habilidades no desenvolvimento da motricidade fina. Os traços motores mais importantes do período emocional são: a função tônica, que determina o controle das mãos para preensão e gesto; atividade postural, que permite sentar, engatinhar, caminhar, descobrir o espaço, os objetos e o seu corpo; e o estabelecimento de relações entre a boca, as mãos e os pés.

Esses níveis no desenvolvimento das habilidades motoras finas são alcançados em estreita relação com o desenvolvimento do pensamento (Vigotsky, 1982), variando de ações orientadas externamente (agarrar, manipular), à linguagem escrita: um momento qualitativamente superior no desenvolvimento da psique, isso só é alcançado na idade escolar, o que é possível se for realizado um processo de instrução consciente que permita preparar a criança para o importante cumprimento da pré-escrita quando termina a idade pré-escolar.

Os seguintes são considerados como critérios de preparação:

"Domínio de movimentos finos da mão, percepção visual, coordenação olho - mão, orientação espacial e assimilação de procedimentos de análise generalizada, intimamente relacionados" (Rosés, 1995), que deve começar a ser estimulado para o seu desenvolvimento, desde o nascimento da criança (Rojas, 2014 , p.10)

Existem algumas diferenças na realização das ações motoras finas mencionadas, de acordo com a idade das crianças na infância pré-escolar, no que diz respeito ao início dos movimentos de braço e mão para alcançar um objeto, agarrar, manipular e realizar ações simples de imitação, correlação e com instrumentos, considerando que depende em grande medida das condições socioculturais de vida, sistema de influências educacionais estabelecidas, com maior ou menor peso da estimulação no seu meio envolvente para a ativação e potenciação do desenvolvimento do crianças desde o nascimento tendo em conta os períodos sensíveis. Bem como as condições e os percursos utilizados para o conseguir.

Essas idades são consideradas o momento em que a estimulação constitui um determinante do desenvolvimento devido a uma série de fatores que a proporcionam:

crescimento acelerado, desenvolvimento dos sistemas sensoriais, do sistema osteomioarticular (flexibilidade de músculos e tendões, calcificação dos ossos, apresentando diferentes estágios de maturação na mão), a capacidade de estabelecer inúmeras conexões nervosas temporárias (sinaptogênese), bem como o processo de mielogênese, que constituem a base fisiológica das formações psicológicas que permitem configurar as condições de aprendizagem.

Seu objetivo é adquirir habilidades e habilidades nos movimentos das mãos e dos dedos. (...)

A aquisição da pinça digital, bem como uma melhor coordenação olho- mão (coordenação olho-mão) constituem um dos principais objetivos para a aquisição de habilidades motoras finas. (ALMEIDA, 2015 , p.48).

Muitos estudos nessas idades afirmam que investir na primeira infância é totalmente conveniente.

O Desenvolvimento da Primeira Infância é a forma mais poderosa de uma sociedade para lançar as bases da equidade. (...) Ao longo dos últimos anos, o desenvolvimento da primeira infância tem se posicionado progressivamente na agenda internacional e nacional, graças aos avanços do conhecimento científico sobre o papel fundamental desta etapa para o desenvolvimento humano e social e também devido à crescente vontade política dos governantes e tomadores de decisão (UNICEF. Primeira Infância 2001).

Hernández (1999) define a Zona de Desenvolvimento Proximal como:

A diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de adultos e outras crianças. A primeira indi-

ca o nível evolutivo real da criança, o nível de desenvolvimento de suas funções mentais já amadurecidas, ou seja, os produtos finais de seu desenvolvimento, enquanto a segunda revela aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. (p.133)

O autor considera que o desenvolvimento das habilidades motoras em bebês depende, por um lado, do conjunto de experiências perceptivas, cognitivas e sócio afetivas alcançadas pelo desenvolvimento e maturidade física dos músculos envolvidos. As habilidades motoras refletem todos os seus movimentos e determinam o comportamento motor, que se manifesta por meio das habilidades motoras básicas. Daí a importância dada ao estímulo ao desenvolvimento da motricidade fina desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade desempenha um papel muito importante na educação Infantil, trabalhá-la corretamente é fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

Embora por décadas as habilidades psicomotoras na Educação Infantil tenham sido separadas das demais habilidades que as crianças adquirem nessa fase, estudos recentes sobre neurodesenvolvimento revelam que a aquisição de habilidades motoras está intimamente ligada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. É por esta razão que hoje a psicomotricidade passa a ter um papel preponderante em qualquer intervenção educativa na Educação Infantil.

As habilidades psicomotoras são uma das bases mais importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional de nossos alunos. É por esta razão que a sala de aula deve ter a importância que merece, estabelecendo uma intervenção educativa de qualidade baseada nas componentes do desenvolvimento psicomotor, respeitando sempre o ritmo individual de cada aluno.

O corpo em movimento está criando padrões de percepção do mundo ao nosso redor. Em interação com o meio ambiente, geramos um novo aprendizado que, por meio do movimento, integramos a nossos esquemas cognitivos.

Em suma, a psicomotricidade na Educação Infantil é uma das bases para a criação de uma aprendizagem globalizada, significativa, duradoura e de qualidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA Reyes, I., Cando Vaca, E., Panchi, E. Aplicação de instrumentos lúdicos para o desenvolvimento da motricidade fina de meninos e meninas de 4 anos com variáveis de gênero, classe, etnia e território. ANALS da Universidade Central do Equador, 1 (373): 311-327. 2015.

CAMPOS, G. de O. Psicomotricidade um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1992.

CHICON, J.F. Prática psicopedagógica integrada em crianças com necessidades educativas especiais: abordagem psicomotora. Vitória: CEFD/UFES, 1999.

GOMES, J. D. G. Construção de coordenadas espaciais, psicomotricidade e desempenho escolar. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1998.

HERNÁNDEZ, Rojas, G. (1999). Próxima área de desenvolvimento. Comentários sobre seu uso em contextos escolares. Perfis educacionais. Disponível em: http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=13208604. Acesso em 10 jun 2021.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30. (Coleção educação contemporânea).

PALACIOS, J. M. Esporte em crianças e adolescentes. Cúpula Mundial de Educação Física, Berlim, Alemanha. 1979.

ROSÉS, MA. Preparação da criança, relacionada com a formação de habilidades caligráficas. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de La Habana. p. 227. 1995.

ROJAS, E. J. Sistema de preparação de médicos e enfermeiras para o desenvolvimento da motricidade fina em crianças de 0 a 2 anos. Dissertação apresentada como opção acadêmica de Mestrado em Ciências da Edu-

cação. Universidade Rafael María de Mendive de Ciências Pedagógicas. Pinhal do rio. 2004. RODRIGUEZ, Abreu, M. (2010). Bases perceptivo-motoras na escola primária: percepção espacial. Revista Digital, 15 (146). Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd146/las-bases-perceptivo-motrices-en-primaria.htm. Acesso em 11 jun 2021.

UNICEF. Primeira infância. Disponível em: http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/primera-infancia/. Acesso em 12 jun 2021.

VIGOTSKY, SL. Trabalhos completos. (Vol. 2) Capítulo 5 Pessoas e Educação: Havana. p. 186. 1982.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA SIMONE CARTAXO DIAS

RESUMO

Esse artigo pretende apontar reflexões a respeito da importância da educação infantil. Há cada vez mais pesquisas científicas que indicam claramente a existência de um período sensível no desenvolvimento do cérebro nas primeiras fases da vida humana, que determina o desenvolvimento ideal do córtex cerebral. Estudos, incluindo um estudo longitudinal de 20 anos , mostram que quanto mais estimulação intelectual uma criança recebe aos quatro anos, mais desenvolvidas as partes do cérebro dedicadas à linguagem e à cognição estarão nas próximas décadas de vida, especialmente o cérebro região associada à memória semântica, processando os significados das palavras, e responsável pelo conhecimento geral do mundo. Com o crescimento da pesquisa científica, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil também está aumentando lentamente na sociedade. Este conhecimento é muito importante na hora de decidir se uma criança deve ficar em casa até a idade em que deve iniciar a escolaridade obrigatória, ou melhor, mandá-la para a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Cérebro; Estimulação; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to point out reflections on the importance of early childhood education. There is more and more scientific research that clearly indicates the existence of a sensitive period in the development of the brain in the early stages of human life, which determines the ideal development of the cerebral cortex. Studies, including a 20-year longitudinal study, show that the more intellectual stimulation a child receives at age four, the more developed the parts of the brain dedicated to language and cognition will be in the coming decades of life, especially the brain region associated with semantic memory , processing the meanings of words, and responsible for general knowledge of the world. With the growth of scientific research, knowledge about child development is also slowly increasing in society. This knowledge is very important when deciding whether a child should stay at home until the age when he / she should start compulsory schooling, or better, send him / her to Early Childhood Education.

KEYWORDS: Brain; Stimulation; Development.

INTRODUÇÃO

Pesquisas no cérebro humano fornecem evidências inequívocas da importância especial do período inicial da vida de uma criança para seu desenvolvimento e futuro. "Graças à neurociência do desenvolvimento, entendemos melhor como as experiências no início da vida afetam os diferentes estágios de desenvolvimento posterior. O desenvolvimento deficiente na primeira infância afeta a saúde (física e mental), o comportamento e o aprendizado mais tarde na vida." (Importância da Educação da Primeira Infância, Enciclopédia Infantil)

A primeira infância é considerada a fase mais importante do desenvolvimento. O desenvolvimento saudável da primeira infância, que inclui o desenvolvimento físico, social / emocional e linguístico / cognitivo (ambos igualmente importantes), afeta fortemente a saúde física e mental, as habilidades de alfabetização e matemática, o sucesso na vida.

E a falta de cuidados adequados nesta fase inicial pode levar a muitos problemas, como obesidade, doenças cardíacas, crimes e

muito mais. O que acontece com uma criança nos primeiros anos é crucial para a trajetória de seu desenvolvimento.

A importância da idade pré-escolar no desenvolvimento infantil não pode ser exagerada. Durante esse tempo, muitas mudanças dinâmicas de desenvolvimento estão ocorrendo na esfera do desenvolvimento físico, social, emocional, moral, cognitivo e comunicativo. Todas ajudam a criança a compreender melhor o mundo, a si mesma e a outras pessoas, e a criar a oportunidade de satisfazer suas próprias necessidades e desejos de uma forma socialmente aceitável. Este encontro de seus próprios desejos com as exigências do mundo, encontrando maneiras de lidar com essas duas tendências, muitas vezes opostas, é uma das tarefas mais importantes da educação infantil.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 37):

As potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contato com uma pessoa mais experiente, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, ou de que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo.

Também é um desafio para os cuidadores acompanhar a criança de forma que ela aprenda a ter sensibilidade para suas próprias necessidades, prontidão para definir metas e coragem para alcançá-las, ao mesmo tempo em que compreende e respeita os pontos de vista, necessidades e desejos das outras pessoas.

O objetivo da educação infantil deve ser otimizar esse período no desenvolvimento da criança para proporcionar-lhe o ambiente mais estimulante e seguro possível.

Segundo Kramer:

Sabemos, que é crucial o contexto de vida das crianças com quem trabalhamos para o processo de construção de um currículo. Entendemos também que uma compreensão mais aprofundada de quem são as crianças e de como constroem conhecimentos é obtida com a realização de cada trabalho e com o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às crianças e aos fatores sociais e culturais que as influenciam na construção de seus conhecimentos". (1989, p.39)

As crianças ganham muito com a ida para a educação infantil porque ficam expostas a números, letras e formas ali. Mas, o mais importante, eles desenvolvem habilidades sociais e emocionais e aprendem como se relacionar com outras crianças, compartilhar e contribuir.

As crianças são naturalmente curiosas e observadoras. Eles querem aprender as habilidades que suas famílias e a sociedade valorizam - como ler as instruções para montar um brinquedo ou selecionar as notas ou moedas corretas para pagar uma compra.

A reapreciação é uma oportunidade para eles estarem em um ambiente estruturado com professores e grupos de crianças, onde aprenderão a compartilhar e seguir instruções, levantar a mão quando quiserem fazer uma pergunta, se revezar e compartilhar a atenção do professor. Toda criança deve ter esse tipo de experiência em grupo antes de começar o ensino fundamental.

A educação infantil proporcionará um lugar onde a criança irá adquirir um senso de identidade, explorar, brincar com seus colegas e construir confiança. Crianças na educação infantil geralmente descobrem que são capazes e que podem fazer coisas por si mesmas em vez de sempre pedir à alguém para intervir.

A educação infantil é o primeiro lugar onde a criança constrói sua autoestima. A criança aprende a importância de seu próprio nome, coisas e amigos. Cada criança aprende a se comunicar com seus professores e colegas na pré-escola. É o lugar certo para a fundação da criança para o progresso ao longo da vida. As habilidades e conhecimentos que a criança desenvolve na Pré-Escola têm um grande impacto na aptidão e atitude da criança mais tarde na vida.

A autoconfiança adquirida ao aprender de maneira lúdica contribui para o desenvolvimento da personalidade da criança.

A atitude positiva de aprendizagem da criança, fundamento básico em linguagem, compreensão e gestão, ajuda o professor a facilitar a aprendizagem da criança no jardim de infância e em níveis superiores de educação.

Além disso, os especialistas em educação infantil afirmam que as crianças aprendem melhor quando têm a oportunidade de interagir com seus colegas, e seus pais e instrutores os tratam com bondade. Eles florescem bem em um ambiente sem tensão. Além disso, eles compreendem e aprendem melhor as coisas

se forem apresentados a coisas novas em pequenas porções.

A INFÂNCIA E SUA HISTÓRIA

No mundo imprevisível e em rápida mudança de hoje, tendemos a confiar no arbítrio das crianças para garantir sua sobrevivência após eventos traumáticos. Por causa disso, pais e professores precisam estar familiarizados com as maneiras de encorajar o arbítrio das crianças para apoiar sua saúde e eficácia ao longo da vida.

Segundo Heywood:

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação a infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um "pobre animal suspirante", que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (HEYWOOD, 2004, p.87).

Tradicionalmente, as crianças não tinham voz e não eram ouvidas; na verdade, eles foram silenciados. Nos últimos anos, instituições educacionais, legais, organizações de caridade e instituições médicas, apelaram a uma maior autonomia das crianças para sobreviver nestes tempos desafiadores.

De acordo com Amarilha:

Como não havia uma preocupação maior com essa fase da vida, o período era marcado pelo alto índice de mortalidade. Ora, sendo seres tão transitórios não valia a pena dedicar-lhe sentimentos mais profundos e duradouros. Assim as crianças eram deixadas para serem criadas por serventes, amas-secas, até que pudessem ter certa autonomia para o convívio com os adultos e chegassem a lhes ocupar o lugar (AMARILHA, 2002, p.126).

Primeiramente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabeleceu o caminho para a discussão da agência para mulheres e crianças. Com o tempo, as práticas de educação infantil mudaram de abuso de crianças e infanticídio aceito para a teoria de compartilhamento de poder adulto-criança sensível.

As mudanças nas teorias da infância apontam para uma mudança na relação dos adultos com as crianças. Os professores também terão que reconhecer o arbítrio das crianças, vendo-as como "extremamente criativas, possuidoras de uma grande percepção e conhecimento" (St. Thomas e Johnson, 2007 , p. 10). De acordo com Sorin (2005), as crianças, sem dúvida, precisam ser protegidas contra danos em desastres pessoais como abuso.

Sarmento (2007) sustenta que:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (2007, p. 03).

Pode ser necessário que pais, professores e agentes de proteção à criança tomem conhecimento das teorias da infância, da educação infantil e da tipografia das crianças ao longo da história, para serem capazes de refletir sobre suas próprias práticas de ensino ou educação infantil.

Do mesmo modo, professores e pais devem estar cientes de que 'arte, brincadeira e imaginação' são necessários para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

O conceito de infância é sempre mutável e complexo, com interpretações variadas. Vista tradicionalmente em conexão com as práticas de educação infantil, a "infância" é uma construção social e cultural adulta, desenvolvida no mundo ocidental; ou como Zhao (2011) afirma: "É um reflexo dos objetivos sociais, políticos e culturais específicos do tempo e espaço únicos", nos quais as crianças acontecem para crescer até a idade adulta (p. 241). Os grupos sociais mostram tendências diferentes culturalmente devido a variações nas atitudes e crenças que variam ao longo do tempo, pois o comportamento das pessoas depende de uma interação vibrante na vida diária.

Em relação à infância, Chaffin (2006) afirma que "ao longo da história as crianças foram criadas de maneiras que vão desde a criação, passando pela indiferente até a selvagem" (p. 663). O infanticídio, por exemplo, era praticado em todas as culturas, dependendo da atitude tolerante de uma sociedade (deMause, 1994 ; Tomison, 2001). Eisenberg explica que por milhões de anos o infanticídio "tem sido um procedimento aceito para descartar não apenas bebês deformados ou doentes, mas todos os recém-nascidos que possam esgotar os recursos da

família individual ou da comunidade em geral" (Eisenberg, 1981 , p. 300). A palavra criança é entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses

papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura sócio - econômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Se adotarmos uma concepção abstrata da infância, está analisando a criança como "natureza infantil", distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição.

AS MUDANÇAS COGNITIVAS DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das mudanças cognitivas mais importantes nos anos pré-escolares que ocorre entre as crianças de três a quatro anos é o desenvolvimento do pensamento simbólico. O pensamento simbólico é a capacidade de representar mental ou simbolicamente objetos, ações e eventos concretos. O sinal mais óbvio do desenvolvimento do pensamento simbólico em crianças de dois a três anos é o

aumento significativo no uso da forma em miniatura das coisas ao seu redor e levá-las a um mundo de imaginação que se torna mais elaborado à medida que crescem.

Há uma intensa interação entre a estimulação precoce, via órgãos dos sentidos e a carga genética. Como consequência, produz-se um efeito decisivo no desenvolvimento cerebral da criança, com impacto de longa duração na fase adulta. O desenvolvimento do cérebro humano é mais do que natureza (patrimônio genético) versus criação (vivências, meio ambiente, cultura), mas uma substancial ênfase na interação. (SHONKOFF & PHILLIPS, 2000 apud. BARTOSZECK, 2004, p. 5).

Portanto, é de grande importância para uma educação infantil ter muitas coisas para chamar a atenção de seus alunos.

A educação pré-escolar é a necessidade da hora, pois a maioria dos pais está trabalhando e não tem tempo de qualidade para ficar com os filhos. A maioria dos bebês é deixada em casa com os avós ou ajudantes que não são capazes de orientá- los da maneira que deveriam ser.

Assim, a educação infantil não é um lugar para buscar o domínio do currículo acadêmico, mas sim um lugar onde as crianças realizam todo tipo de atividades que são atraentes para elas e as ensinam de forma especial.

A educação infantil ajuda no crescimento e desenvolvimento emocional, social e pessoal da criança. Embora a criança aprenda a falar em casa, na pré-escola, a interação contínua e a exposição com crianças da mesma faixa etária e professores os ajudam a aprimorar suas habilidades de comunicação. Isso envolve a tradução de imagens mentais para línguas para que pensamentos e conhecimento sejam transformados em informação.

Nas duas tradições principais de desenvolvimento cognitivo, as perguntas geralmente assumem formas diferentes. Na tradição estruturalista, fortemente influenciada pelo trabalho de Jean Piaget, Heinz Werner e outros, as questões são: Como o comportamento é organizado e como a organização muda com o desenvolvimento? Na tradição funcionalista, fortemente influenciada pelo behaviorismo e pelo processamento da informação, a questão é: Quais são os processos que produzem ou estão por trás da mudança comportamental? Neste capítulo, revisamos as principais conclusões de ambas as tradições sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças em idade escolar.

De acordo Freitas, possuímos os seguintes sentidos:

Táctil: o sentido do tacto; resposta dos receptores da pele sobre o toque, pressão, temperatura, dor e movimento dos pelos sobre a pele. Auditivo: contribuição relativa aos sons, a habilidade de perceber corretamente, discriminar, transformar e reagir a sons. Oral: Relativo à boca, a habilidade de perceber corretamente, discriminar, processar e responder aos paladares ou a estímulos dentro da boca. Olfativo: relativo ao cheiro, uma habilidade de

perceber corretamente, discriminar, processar e responder a diferentes odores. Visual: relativo à vista, a habilidade de perceber corretamente, discriminar, processar e responder ao que se vê. Vestibular: situado no ouvido interno responsável sobre as reações ao movimento e equilíbrio. Proprioceptivo: o sentido da "posição"; como o cérebro interpreta a posição do corpo, peso, pressão, alongamento, movimentos e alterações na posição. A capacidade de perceber espacialmente, cada segmento corporal em particular ou o corpo como um todo, tanto em situações estáticas, como nas atividades que demandam movimento (dinâmicas). (FREITAS, 2010, p.4)

O estudo do desenvolvimento cognitivo, especialmente em crianças em idade escolar, tem sido um dos focos centrais da pesquisa sobre desenvolvimento nos últimos 25 anos. Há uma enorme literatura de pesquisa, com milhares de estudos investigando mudanças cognitivas a partir de muitas perspectivas específicas.

As orientações gerais ou investigações do desenvolvimento cognitivo são semelhantes para todas as faixas etárias - primeira infância, infância e idade adulta. A grande maioria das investigações, no entanto, envolve crianças em idade escolar e, para essas crianças, surgem várias questões específicas, incluindo, em particular, a relação entre escolaridade e desenvolvimento cognitivo.

A integração sensorial é um processo neurofisiológico que se refere à capacidade cerebral para organizar e interpretar a informação provinda dos sentidos mediante o confronto dessa informação com as aprendizagens e memórias armazenadas no cérebro. Com base nessas operações, o organismo produzirá respostas às excitações sensoriais que geram, por sua vez, novos estímulos. (COSTA, 2000, p. 59)

As crianças não se desenvolvem nos estágios definidos tradicionalmente. Ou seja, (1) seu comportamento muda gradualmente, não abruptamente, (2) eles se desenvolvem em taxas diferentes em diferentes domínios, ao invés de mostrar mudanças sincrônicas entre domínios, e (3) crianças diferentes se desenvolvem de maneiras diferentes.

O desenvolvimento cognitivo mostra, no entanto, uma série de características semelhantes a um palco mais fracas. Primeiro, dentro de um domínio, o desenvolvimento ocorre em sequências ordenadas de etapas para populações relativamente homogêneas de crianças (Flavell, 1972). Ou seja, para uma determinada população de crianças, o desenvolvimento em um domínio pode ser descrito em termos de uma sequência específica, na qual o comportamento a se desenvolve primeiro, depois o comportamento b, e assim por diante.

De maneira mais geral, parece haver momentos de reorganização em grande escala de comportamentos em muitos (mas não todos) domínios. Nessas horas, as crianças mostram mais do que as pequenas mudanças qualitativas comuns que ocorrem todos os dias. Eles demonstram mudanças qualitativas importantes, e essas mudanças parecem ser caracterizadas por mudanças grandes e rápidas em vários domínios.

Um dos fatos mais bem estabelecidos no desenvolvimento cognitivo é que o desempenho não segue estritamente os estágios. Ao contrário, os estágios de desenvolvimento variam amplamente com manipulações de praticamente todos os fatores ambientais estudados (Flavell, 1971, 1982b). A irregularidade de desenvolvimento, também chamada de decalque horizontal (Piaget, 1941), parece ser a regra para o desenvolvimento em geral (Biggs e Collis, 1982; Fischer, 1980). Durante os anos escolares, pode se tornar ainda mais comum do que nos anos anteriores. No momento em que as crianças atingem a idade escolar, elas parecem começar a se especializar em caminhos distintos de desenvolvimento com base em suas habilidades e experiências diferenciais (Gardner, 1983; Horn, 1976; McCall, 1981). Algumas formas fracas de estágios de desenvolvimento - o que chamamos de níveis - provavelmente existem, como observamos,

Uma insuficiência de estimulações sensoriais na infância pode ocasionar nas crianças dificuldade em detectar, regular, interpretar e dar respostas adequadas às informações sensoriais recebidas do ambiente, fatores que poderão causar prejuízo no desempenho nas atividades de vida diárias da criança como brincar, aprender, cuidar- se, contribuindo para sua exclusão no contexto social. (COELHO; IEMMA; LOPES-HERRERA, 2008, apud. ANDRADE, et al, 2016, p.2)

Uma vez que a desigualdade de desenvolvimento mostrou ser generalizada, parece inevitável que as sequências de desenvolvimento variem entre as crianças e entre os contextos. Infelizmente, houve poucas investigações testando variações na sequência. A maioria dos estudos que documentam a prevalência de decalques são projetados de forma

que possam detectar apenas variações na velocidade de desenvolvimento em uma sequência fixa, não variações na própria sequência. A escassez de estudos testando diferenças individuais na sequência, aparentemente surge do fato de que os desenvolvimentistas cognitivos têm procurado pontos comuns na sequência, não diferenças.

O desenvolvimento dos aparelhos sensoriais está implícito desde o começo na interação da criança com os adultos que dela cuidam e transcorre em função de um processo de aprendizagem. O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva e, com isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e a contemplação. (ELKONIN, 2009.Apud. SOUZA, 2014, p.28)

No entanto, alguns estudos avaliaram expressamente as diferenças individuais, e seus resultados indicam que diferentes crianças e diferentes situações produzem de fato sequências diferentes (Knight, 1982; McCall et al., 1977; Roberts, 1981). Uma hipótese plausível é que as sequências de desenvolvimento são relativas, mudando com a criança, a situação imediata e a cultura.

Um dos pontos fundamentais desta concepção diz respeite ao sentido atribuído por Piaget à palavra “conhecer”: organizar, estruturar e explicar o mundo em que vivemos — incluindo o meio físico, as ideias, os valores, as relações humanas, a cultura de um modo mais amplo

— a partir do vivido ou experienciado. Se, para Piaget, o conhecimento se produz a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive, só se constitui com a estruturação da experiência que lhe permite atribuir significação. A significação é o resultado da possibilidade de assimilação. Conhecer significa, pois, inserir o objeto num sistema de relações, a partir de ações executadas sobre esse objeto. (CAVICCHIA, 2010, p.13)

Para examinar essa hipótese, os pesquisadores devem enfrentar uma importante questão oculta - a natureza e a generalidade das classificações usadas para codificar níveis ou etapas sucessivas de organização comportamental. Na verdade, quando questões de classificação são trazidas para a análise, fica claro que a universalidade e a relatividade da sequência não são opostas. Com um modo geral de análise, todas as crianças podem mostrar a mesma sequência de desenvolvimento em algum domínio, enquanto com um modo de análise mais específico, todas podem demonstrar sequências diferentes no mesmo domínio.

Dada essa perspectiva e dado o foco nas necessidades dos educadores da primeira infância, certas teorias e tópicos sobre a mudança e o funcionamento humano são "promovidos" em valor para a exclusão de outros. Como regra, as teorias que destacam a influência social ou processos colaborativos são mais úteis para professores de crianças pequenas do que pontos de vista que deixam a interação humana fora de cena. Uma série de distinções clássicas tornam-se mais úteis se integradas do que separadas: as diferenças clássicas entre mente e corpo, por exemplo, ou entre pensamento e sentimento, o indivíduo e o mundo social, ou observação e intervenção.

A adoção de uma perspectiva relacional sobre o desenvolvimento cognitivo faz sentido óbvio para aspectos da vida em sala de aula que são explicitamente sociais, como a formação de relacionamentos com colegas ou o efeito de ligações iniciais no comportamento de crianças em idade pré-escolar. O que pode ser mais difícil de acreditar é que uma perspectiva social ou colaborativa semelhante é possível e útil para atividades de desenvolvimento que parecem menos inerentemente sociais - incluindo o tópico do pensamento das crianças em particular.

Tendemos a considerar a cognição como uma habilidade expressa independentemente - algo que é adquirido e exibido sozinho, mesmo na sala de aula mais orientada para a atividade e apropriada para o desenvolvimento. Mas da perspectiva de um adulto, a independência é ilusória: vista em um contexto mais amplo, mesmo uma criança que trabalha sozinha ainda é parceira de professores, colegas e de outras pessoas invisíveis no aprendizado e no pensamento. Os professores, portanto, precisam de maneiras de entender e trabalhar com crianças que reconheçam totalmente essas parcerias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início de cada vida humana é uma época de potencial ilimitado. A cada segundo, um bebê forma mais de um milhão de novas

conexões neurais, ligando a mente curiosa ao corpo. Mas as circunstâncias externas de nossos primeiros anos determinam em grande parte quanto desse potencial podemos aproveitar.

Com o passar dos anos, a importância da primeira infância tornou-se mais clara. O desenvolvimento na primeira infância é agora considerado um período que estabelece a base para a saúde geral, felicidade, sucesso e comportamento social futuros de um indivíduo. Os anos de zero a três podem ser uma época de grandes oportunidades - ou uma chance perdida de dar a uma pessoa sua melhor chance na vida.

Entre crianças nascidas em famílias com diferentes níveis de renda e educação, as disparidades de vocabulário começam a aparecer antes de a criança completar dois anos. Estudos mostram que crianças com acesso à educação infantil são adultos mais bem-sucedidos. Para o público, a educação durante o desenvolvimento da primeira infância se traduz em redução do risco de deficiências de desenvolvimento e necessidade de educação especial, menor dependência do bem-estar, redução da criminalidade e maior arrecadação de impostos à medida que as crianças se tornam adultos.

O papel ou a ausência de educação durante os primeiros anos de uma criança determina muito de seu desenvolvimento ao longo da vida - cognitivo, emocional- social e físico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. In: Educação em questão. Natal: EDUFRN, v.10/11, p.126-136, 2002.

ANDRADE, O. P. et al. Percepção dos professores sobre a Importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento Infantil. Nov. 2016. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA5_ID56_21102016203050.pdf> Acesso em: 13 Fev 2021.

BARTOSZECK, A. B. BARTOSZECK, F. B. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. Harpia, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2004. (no prelo). Disponível em:

<http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_estrategico/argumentos_neu rologico. Acesso em 12 Fev 2021.

s_neurociencia_6_prim_anos_bartoszeck.pdf > Acesso em: 20 fev.2018. CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Caderno de Formação – Formação de Professores: educação infantil

– princípios e fundamentos, v. 1. São Paulo: Unesp, 2010.

CHAFFIN M (2006) A mudança de foco da pesquisa e prática de maus-tratos infantis dentro da psicologia. J Soc Issues 62 (4), 663-684.

COLE, M. e BRUNER, JS 1971. Diferenças culturais e inferências sobre processos psicológicos . American Psychologist 26: 867-876.

COLE, M. e GRIFFIN, P. 1980. Cultural amplifiers reconsidered . Em DR Olson, editor. , ed., The Social Foundations of Language and Thought . Nova York: Norton. COSTA, D. Política. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 325-327.

deMAUSE L (1994) A história de abuso infantil, vício sexual e compulsividade. J Treat Prev 1 (1): 77–91. https://doi.org/10.1080/10720169408400029. Acesso em 12Fev 2021.

EISENBERG L (1981) Perspectivas transculturais e históricas sobre abuso infantil e negligência. Child Abus Negl 5: 299–308.

Flavell, JH e WELLMAN, HM 1977. Metamemory . Em RV Kail, Jr., editora; e JW Hagen, editor. , eds., Perspectives on the Development of Memory and Cognition . Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.335-352 | dez. 2010

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

SARMENTO, Visibilidade social e estudo da infância. In VASCONCELLOS, Vera M.R.; In. SARMENTO, Manuel J. Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SORIN R (2005) Mudando as imagens da prática da primeira infância reconceituando a infância. Int J Trans Childhood 1: 12-21.

St. THOMAS B, JOHNSON P (2007) Empowering children through art and expression. Formas culturalmente sensíveis de curar traumas e luto. Jessica Kingsley Publishers, Filadélfia.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. A concepção de infância para o enfoque histórico- cultural. Marilia, 2007 tese de doutorado em educação. Faculdade de filosofia e ciências sociais, Universidade Estadual Paulista.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Zhao G (2011) The modern construction of childhood: what does it do to the paradox of modernity? Stud Philos Educ 30:241– 256. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9213-8. Acesso: 13 Fev 2021.

ARTETERAPIA APLICADA A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

COMO TRABALHAR COM BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

MARLENE LACARRA MEDINA

RESUMO

Este artigo teve como motivação a pesquisa relacionada à Arteterapia na proposta de Educação Emocional para bebês e crianças, sendo que esses indivíduos demonstram emoções descontroladas, cada vez mais cedo, nas creches. Com a Constituição 1988, passou a fazer parte da Educação Básica. Experiências comprovam que o cérebro emocional e as memórias corporais são formados na concepção e a capacidade de aprendizagem começa no pré-natal. A ultrassonografia trouxe a possibilidade da comprovação dessas experiências. Por muito tempo esse público foi considerado frágil, imaturo e incapaz, hoje se percebeu que são potentes. A escola como instituição pode ser prejudicial no desenvolvimento desses indivíduos se não tiver alguém que substitua o afeto da família. As experiências da primeira infância influenciarão o desenvolvimento das futuras etapas da aprendizagem. A imaginação dá vida à materialidade através dos elementos da natureza, possibilitando à arteterapia uma linguagem além da verbal. A expressividade é uma arte e encontra suas fontes no lúdico, na prática, nas interpretações subjetivas, que vêm acompanhadas de emoções, intuição e imaginação. Professores devem ir além do Atelier inserido na escola, devem se responsabilizar por materiais e técnicas, garantindo relações entre eles. O atelier na escola surgiu com Malaguzzi, em Reggio Emilio, através de uma escuta atenta, criador da Teoria das "Cem Linguagens". Na primeira infância o indivíduo ainda está se libertando do líquido amniótico, movendo-se através de imagens com "Vontade de sonhar" para "Vontade de pensar". É necessário encontrar o sentido da vida promovendo a esperança no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia; Cérebro Emocional; Educação Emocional; Feto; Primeira infância.

ABSTRACT

This article was motivated by research related to Art Therapy in the proposal of Emotional Education for babies and children, these individuals demonstrate uncontrolled emotions, earlier and earlier, in daycare centers. With the 1988 Constitution, it became part of Basic Education. Experiences prove that the emotional brain and body memories are formed at conception, and the ability to learn begins in prenatal care. Ultrasonography brought the possibility of proving these experiences. For a long time this public was considered to be fragile, immature and incapable, today it is realized that they are capable. The school as an institution can be detrimental to the development of these individuals if there is no one to replace the affection of the family. Early childhood experiences will influence the development of future stages of learning. Imagination brings materiality to life through the elements of nature, making art therapy a language beyond verbal. Expressiveness is an art and finds its sources in playfulness, in practice, in subjective interpretations which are accompanied by emotions, intuition and imagination. Teachers must go beyond the Atelier inserted in the school, they must be responsible for materials and techniques, ensuring relations between them. The atelier at the school started with Malaguzzi, in Reggio Emilio, through attentive listening, creator of the "One hundred

languages" theory. In early childhood the individual are still freeing themselves from the amniotic fluid, moving through images with "Will to dream" to "Will to think". It is necessary to find the meaning of life by promoting hope for the future.

KEYWORDS: Art Therapy; Emotional Brain; Emotional Education; Fetus; Early childhood.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como motivação a pesquisa relacionada à Arteterapia na proposta de Educação Emocional na primeira infância, de 0 a 3 anos. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação nessa faixa etária estava vinculada à Assistência Social, o que ainda ocasiona muitas divergências na sociedade, acreditando-se que para os bebês e as crianças a prioridade é Cuidar, desvinculado do Educar, como consequência, há pouca produção científica para essa faixa etária, pois só encontramos material para após os 3 anos.

Conforme a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96)

– art. 29 e 30, a primeira etapa da educação infantil abrange a Creche ou CEI (Centro de Educação Infantil) até 3 anos e a Pré-Escola, crianças de 4 e 5 anos, e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017), reafirma que a educação infantil faz parte da Educação Básica.

A maioria dos bebês e crianças tem o seu primeiro afastamento dos vínculos familiares para adentrar uma socialização estruturada, a escola. E nesse contexto, temos encontrado muito bebês cada vez mais novos nas creches/CEI por diversos motivos, entre eles, a mãe que teve uma gestação de risco e precisou se afastar por meses antes da criança nascer, perdendo o direito da licença maternidade; problemas familiares. É direito do bebê e da criança em frequentar a escola, conforme ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), Cap. VII, Art. 208, item III, a família opta por deixá-las 10 horas no ambiente escolar, sendo cuidado e educado pela equipe escolar. Algumas dessas situações têm influenciado os bebês e as crianças que ficam agitadas na escola, demonstrando ansiedade através do choro constante, não conseguindo descansar nos horários do sono e, muitos desses bebês e crianças quando começam a pronunciar as primeiras palavras, conseguem se expressar com pequenas frases: - eu estou com medo!; - eu estou com raiva!, e muitas vezes elas agridem os amigos com empurrões, mordidas, puxões de cabelo.

Com uma gestão democrática, foi lançado o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), com novas possibilidades de como fazer o pedagógico, sugerindo um espaço que tenha uma oficina ou ateliê que contemplem o desenvolvimento das capacidades desses estudantes como: modelagem, literatura, música, contação de história, teatro, entre outros, pois o público da primeira infância é criativo e sensível, se expressam em "Cem Linguagens", conforme MALAGUZZI (2016), com sentimentos, emoções, desejos, necessidades, expressões corporais.

E, através das Oficinas e Ateliês que podemos utilizar da escuta atenta e proporcionar a arteterapia para uma Educação Emocional que possa fazê-los compreender o que pode ou não pode fazer, iniciando desde cedo o contato consigo mesmo, superando os desafios que terão que enfrentar pela vida.

Nessa pesquisa, procuraremos compreender o desenvolvimento emocional do indivíduo, falaremos sobre o desenvolvimento emocional desde a concepção, passando pela primeira infância de 0 a 3 anos e finalmente a importância que a Arteterapia traz para a autoestima com um desenvolvimento emocional saudável, possibilitando que seja capaz de ter um "pensamento científico, crítico e criativo; resolução de problemas; repertório cultural; comunicação; responsabilidade e participação; autoconhecimento e autocuidado; autonomia e determinação; abertura à diversidade; responsabilidade e participação; empatia e colaboração", conforme a Matriz de Saberes, do CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL. (2019).

METODOLOGIA

Para elaboração desse artigo realizamos uma pesquisa bibliográfica qualitativa, buscando compreender as reações explosivas de alguns bebês e crianças entre 0 a 3 anos de idade em ambientes escolares, e como a arteterapia poderia auxiliar no processo de aprendizagem emocional. Tínhamos acesso aos documentos oficiais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e o Currículo da Cida-

de: Educação Infantil (2019), todos afirmando que os estudantes têm direito a uma vaga na escola, porém, não é o suficiente para acolher essas crianças de forma que se sintam seguras, tivemos a iniciativa de uma pesquisa que pudesse nos elucidar mais profundamente as questões das emoções na primeira infância.

Ao iniciarmos a pesquisa nos deparamos com artigos de SILVA (2016), que nos levou aos estudos de Winnicott a respeito da formação do cérebro emocional primitivo na hora da fecundação, e a capacidade de armazenar experiências primitivas desde o útero até o nascimento. Encontramos outros autores como PIONTELLI (1995), que diz que a hipótese teórico-clínica de Winnicott, só foi possível a comprovação através do método de Esther Bick, utilizando a ultrassonografia, assim como AZEVEDO & MOREIRA (2012), que nos esclarece a respeito da importância da influência materna no psiquismo fetal, e como a sua interferência negativa ou positiva afeta o desenvolvimento bioevolutivo e psicoafetivo do novo indivíduo. Com essas pesquisas começamos a compreender os estados emocionais dos bebês e crianças.

Precisaríamos nos aprofundar a respeito das interferências do meio em que vivem esses indivíduos nos primeiros anos de suas vidas, procuramos autores que tratam da importância desse momento na formação psico-afetivo. LISBOA (2013) afirma a importância do CEI/Creche como instituição para a sociedade, porém para nessa faixa etária o afastamento precoce do convívio familiar pode trazer consequências prejudiciais ao seu desenvolvimento psíquico, a não ser que receba afeto de quem cuida.

Nesse momento da pesquisa precisaríamos entender como a arteterapia associada a uma educação emocional traria benefícios aos bebês e crianças, encontramos MENDONÇA (2017) afirmando que a maior parte das habilidades físicas e mentais são adquiridas na primeira infância e esses indivíduos são predispostos a aprender. OLIVEIRA (2006) nos relata momentos de sua infância junto à natureza em oposição às crianças que passam até 10 horas dentro das instituições escolares e com forte indício de que a arteterapia pode ser um método para expressar suas emoções através da materialidade. O Currículo da Cidade (2019) traz uma proposta de escuta como está citado em REDIN & FOCHI (2014), que desde 1960 o pedagogo Loris Malaguzzi incentiva o registro por parte dos professores das cem linguagens que os bebês e as crianças se expressam, criando uma documentação pedagógica. GANDINI et al (2019), ainda comenta que Malaguzzi idealizou um atelier onde os bebês e as crianças fossem capazes de utilizar as próprias mãos e mentes, preservando o encantamento delas, acompanhada de emoções, intuição e imaginação, enquanto VECCHI apud GANDINI (2019), afirma que os ateleristas são responsáveis em manter materiais e técnicas, assim como uma escuta atenta, trabalhando empatia, a parte expressiva, emocional, racional e cognitiva. RINALDI aput GANDINI (2019), nos diz que os bebês e as crianças são capazes de passar de uma linguagem a outra, interpretando dados com criatividade, indispensáveis a sua autonomia. Encontramos PIORSKI (2019), que nos relata da importância do manuseio dos elementos da natureza através das brincadeiras para que a imaginação se torne a totalidade do psiquismo, e as escolas devem ter um atelier, no dizer de BACHELARD apud PIORSKI (2019, p.116) "uma meditação da oficina amplia-se até chegar a uma meditação do universo". Não poderíamos deixar de lado a importância das contações de histórias, que segundo BETTELHEIM (2018), ela deve ser capaz de promover a esperança no futuro.

1. DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO EMOCIONAL NO FETO

Segundo SILVA (2016), estudos realizados por Winnicott, o feto ainda no útero materno e em contato com a mãe nos primeiros meses de vida determina a sua saúde mental como adulto. Um ambiente saudável é necessário para que a mãe propicie ao bebê um desenvolvimento de maturação ou emocional de qualidade, e esse desenvolvimento emocional se inicia antes do nascimento e vai até os primeiros anos de vida. Winnicott acreditava que para entendermos o desenvolvimento humano, teríamos que ir até o mais primitivo, ou seja, ir até a fecundação, e não descartava que essas vivências no útero teriam influência pela vida. Ressalta a importância das memórias vividas intrauterina, para que o cérebro e o sistema nervoso central se desenvolvam biologicamente saudável.

Ainda SILVA (2016), acrescenta que Winnicott diz que para compreendermos as origens do indivíduo, é necessário investigar o momento da concepção, se ele foi desejado ou não, ou pelo menos ter passado pela fantasia de um dos pais, no segundo momento o corpo físico da mãe terá que ser saudável e no tercei-

ro momento é o desenvolvimento do próprio feto em relação à vitalidade dos seus órgãos, em especial o cérebro, para registrar as experiências que viverá a partir desse momento, estando apto a nascer no momento certo, nem prematuro, nem pós-maduro. Com o desenvolvimento do cérebro, as memórias corporais e as experiências intrauterinas, inicia-se um novo indivíduo. São três situações para o nascimento normal desse bebê: primeiro ele é responsável pela cessação da "continuidade a ser", provocado pela força da gravidade, luz; segundo momento, ainda que rudimentares, possui o próprio self, a partir de memórias intrauterina e a própria mecânica do parto, que não pode ser precipitada e nem prolongada, exceto se for cirúrgica.

SILVA (2016) acrescenta que na época de Winnicott, outros pesquisadores, mesmo com as evidências das memórias corporais pertencente ao momento do nascimento, não acreditaram que o indivíduo fosse capaz de armazenar experiências primitivas e não se interessaram pela pesquisa, preferiram a hipótese da "inconsciência da espécie", ou "inconsciência coletiva de Jung". E, o que não se pode negar são as evidentes experiências que havia na clínica, no acompanhamento desde o útero até o nascimento, ou na regressão de indivíduos, o que veio acrescentar na teoria do inconsciente a teoria psicanalítica, pois são fatos importantes das memórias de experiências pessoais do desenvolvimento do individuo.

A partir do método de Esther Bick, PIONTELLI (1995) demonstrou que através das ultrassonografias, foi possível comprovar que o que é vivido no útero interfere no desenvolvimento no futuro do indivíduo, confirmando a hipótese teórico- clínica de Winnicott, a saúde física do bebê é uma questão de desenvolvimento emocional primitivo. Até pouco, acreditava-se que a vida começava no nascimento, mas foi graças à tecnologia que foi possível a comprovação de que o feto possui uma vida mental desde a concepção, possui uma individualidade, pois os bebês são humanos desde o início, conforme descreve SILVA (2016).

AZEVEDO & MOREIRA (2012), diz que o estudo sobre o psiquismo fetal é uma forma de compreensão das interações do feto com o meio intra e extrauterino, da importância da influência materna no desenvolvimento físico e emocional do feto, e de conhecer as características rudimentares da personalidade, pois o feto não é um ser passivo, reage a sons vindos do corpo da mãe, do meio externo, com diferentes e singulares experiências e estimulações, são situações que ocorreram antes do nascimento e que influenciam no seu desenvolvimento bioevolutivo e psicoafetivo. O feto é capaz de ter sentimentos agradáveis e desagradáveis percebidos pela mãe através da sua movimentação no útero, essas manifestações somáticas deduzem que existe um funcionamento mental. As autoras citam Freud (1976, p.162), com uma frase atual: "Há uma continuidade muito maior entre a primeira infância e a vida intrauterina do que a impressionante censura do ato do nascimento nos permite supor".

2. OS PRIMEIROS ANOS DE BEBÊS E CRIANÇAS DETERMINAM UM DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SAUDÁVEL

LISBOA (2013), diz que todas as instituições são necessárias e representam um papel importante para a sociedade, entre elas a creche/CEI, porém a institucionalização para crianças pode envolver riscos maiores ou menores com idade inferior a seis anos, a sua estrutura psíquica ainda não está formada, sofre influências do meio em que vivem, afetando o seu desenvolvimento físico, mental, emocional, social e relacional, e complementa que todo contato social é educativo, tanto para o bem quanto para o mal e refletirá para toda a vida.

Nenhuma escola substitui a família, porém, estamos vendo uma institucionalização das escolas para a primeira infância, que poderá trazer riscos, pelo fato dessas crianças serem afastadas precocemente de seus pais, familiares e do próprio lar. Como vimos anteriormente à relação mãe e bebê desde a concepção até os primeiros anos de vida é primordial para o desenvolvimento saudável desse bebê, enriquecida de inúmeras relações com o pai, irmão, avós, sendo a base do desenvolvimento do caráter e da saúde mental. E, se esse contato for privado nos primeiros anos, trará consequências negativas para esse desenvolvimento, a não ser, diz LISBOA (2013), que esse bebê receba afeto, atenção contínua de alguém que substitua essa mãe, numa relação amorosa,

Ainda LISBOA (2013), através de estudos de Bowlby realizados com adolescentes infratores reincidentes está relacionado com a primeira infância, demonstrando que a separação de uma criança de menos de um ano de sua mãe poderá gerar muitos riscos ao desenvolvimento dessa criança, a separação da criança do grupo familiar só deveria ocorrer

em extrema necessidade, pois a privação dos cuidados maternos é mais agravante, quanto menor a idade da criança, maior o dano no desenvolvimento da personalidade. Para diminuir os efeitos nocivos dessa separação, as crianças deveriam ficar menos tempo nas creches/CEI, por melhor que se pague um profissional que cuide de uma criança, nunca fará melhor do que a mãe.

Segundo LISBOA (2013), o desenvolvimento do apego proporciona aos seres humanos a possibilidade de estabelecer fortes e sólidos vínculos afetivos, em um pequeno grupo de pessoas, que se inicia com a gestação e se consolida nos seis primeiros anos de vida, estruturando a personalidade e o caráter. Quando a criança consegue enfrentar as separações na época certa do desenvolvimento, ela está sabendo lidar com o "apego", sente confiança, esse processo do bom desenvolvimento emocional se completa aos três anos de idade.

3. COMO A ARTETERAPIA PODE COLABORAR PARA UMA EDUCAÇÃO EMOCIONAL POSITIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Segundo MENDONÇA (2017), a maior parte das habilidades físicas e mentais são adquiridas na primeira infância, mais do que o resto da vida, é o período mais rico e sensível do desenvolvimento humano. As experiências nesse período podem ter efeitos permanentes para as etapas seguintes do desenvolvimento. Os bebês nascem predispostos a aprender, são naturalmente curiosos a tudo o que os cercam, é necessário que tenham relacionamentos positivos e consistentes para o seu desenvolvimento integral.

OLIVEIRA (2006) inicia nos relatando momentos da sua infância, vivendo ao meio da natureza, brincando com os pés no chão de terra e na água do riacho, subindo em árvores, brincando com panelinhas e fazendo comidinha com o que a natureza lhe oferecia, vivendo um mundo real e ao mesmo tempo um mundo imaginário, deixando experiências inesquecíveis em sua memória, o cheiro da terra, as várias texturas e cores diferentes.

A imaginação é uma atividade revolucionária da mente, que se coloca a pensar, a repensar e a resonhar as imagens que vão se reformulando, ela é transformadora. A imaginação é matéria "densa, úmida, seca, escura como a terra, leve, morna, fria, móvel como o ar, quente, ardente, insinuante como o fogo; esparramada, profunda ou superficial como a água" (OLIVEIRA, 2006, p.5). A materialidade pertence a um mundo concreto associado aos elementos da natureza, e cada elemento está familiarizado com a imaginação, o que possibilita as experiências psíquicas, numa relação dialética com a consciência. A Arteterapia é uma linguagem além da verbal, é uma técnica com atividades artísticas utilizando como materialidade para essa proposta na fase escolar o lápis de cor, giz de cera, massa de modelar, papel, madeira, entre outros, com texturas e espessuras diferentes. Esses recursos possibilitam a todos expressarem suas emoções, o contato sensorial permite resgatar algo esquecido através do brincar atento, conectando as emoções e as novas descobertas assimiladas pela consciência, segundo OLIVEIRA (2006).

De acordo com o CURRÍCULO DA CIDADE - EDUCAÇÃO INFANTIL (2019),

durante muito tempo os bebês e as crianças foram descritos pelas suas fragilidades, imaturidade e incapacidade, foram nesses últimos vinte anos que as pesquisas demonstraram que são potentes. As pesquisas possibilitaram a ampliação e diversificação de diversas experiências emocionais, corporais, sensórias, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, expandir seus conhecimentos, imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

Segundo REDIN & FOCHI (2014), o pedagogo Loris Malaguzzi incentivou, na década de 60, o registro por parte dos professores das atividades, falas, gestos, num processo de escuta atenta dos bebês e crianças para formação de uma documentação pedagógica da escola de educação infantil na cidade Reggio Emilia, na Itália, identificando que os bebês e as crianças se expressam em cem formas, se expressam com o corpo inteiro. É através dessas linguagens que elas se constituem e constitui o mundo com uma variação de percepções que incorporam a memória, a consciência com sentimentos e emoções da natureza humana. MALAGUZZI (2016) criador da Teoria "As Cem Linguagens", e organizador de uma exposição alertando o papel da escola e da sociedade, na formação integral dos bebês e crianças.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, [de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), [mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de [não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no [Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, [roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a [imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,

[as cem existem.

(MALAGUZZI, 2016)

GANDINI et al (2019) dizem que Malaguzzi idealizou um atelier com professores com formação em artes visuais, porém a verba disponível para escola não era suficiente para pagar o salário como professor, contratou o primeiro atelierista como assistente. O atelier deveria fazer parte de um projeto complexo que pudesse escavar com as próprias mãos e mentes, ser um lugar que fosse capaz de sensibilizar o gosto e o senso estético, é necessário preservar o encantamento delas. A expressividade é uma arte, e encontra suas fontes no lúdico, na prática, nas interpretações subjetivas que vêm acompanhadas de emoções, intuição e imaginação.

VECCHI apud GANDINI (2019) diz que os atelieristas devem se responsabilizar pelos materiais e técnicas garantindo a relação entre eles, trabalhando a empatia, assegurando tanto a parte expressiva e emocional, quanto a parte racional e cognitiva. Um projeto educacional deve ter uma escuta atenta por parte do profissional, em relação às necessidades dos bebês e crianças de forma que as linguagens poéticas e estéticas estejam presentes nas mãos que sabem produzir e se aproximar das emoções, ao mesmo tempo. Em relação a educação, a estética está intimamente ligada a ética, sendo união indispensável para distanciar formas de violência, já que as experiências estéticas são sinônimo de liberdade.

Para RINALDI apud GANDINI (2019, p.43), "Os ateliês trouxeram à pedagogia uma série de ideias diversificadas, enfatizando a subjetividade e a interconectividade da criança". A capacidade da mente humana, além de passar de uma linguagem para a outra, é capaz da escuta recíproca, e os bebês e as crianças conseguem codificar e decodificar informações, interpretando dados com criatividade, escuta a vida em todas as suas faces com generosidade, são predispostas biologicamente a se comunicar e criar relacionamentos, e devemos criar possibilidades para expressarem suas imagens mentais e compartilhar com todos, avançando de uma linguagem a outra, e de um campo de experiência a outro, os bebês e as crianças vão desenvolvendo a percepção de que os outros são indispensáveis para a sua própria autonomia.

O CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL (2019, p.199),

referente à BNCC (2017), valoriza os campos de experiências, como múltiplas linguagens, que são fundamentais à vida dos bebês e das crianças, são eles: "O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades,relações e transformações".

PIORSKI (2019), na primeira infância a imaginação ainda está se libertando do líquido amniótico, move-se da inconsciência uterina em direção à memória coletiva, está ainda distante da memória seletiva, move-se através de forças de formação, utilizando imagens com "vontade que sonhar" para a "vontade de pensar".

A vontade da criança é como uma semente que precisa estar em contato com a água para germinar, acordando para informações genéticas, com funções de reproduzir, proliferar, manter-se fiel a vida e a sua organicidade. Nesse momento a imaginação trabalha para a totalidade do psiquismo, se bem nutrida amplia suas potencialidades de representação e subjetivação, porém se for desvalorizada ou atrofiada, sofre prejuízos nas sensações de totalidade, de acordo com PIORSKI (2019).

A função da infância é criar imagens contínuas ligadas ao início de tudo que nos cerca, de tudo que constitui a vida, como água, fogo, ar, terra, e tudo que cerca o nascimento e a morte de tudo, que PIORSKI (2019), chama de "imagens da totalidade". Imagens internas de

totalidade são fundamentais para despertar a consciência, que despontará com segurança a razão e o pensar, e a preparação da transição para a adolescência.

Para entendermos a criança, é necessário compreender a imaginação como um quarto reino da natureza, incorporado ao mineral, vegetal e animal. São muitos universos que vivem na imaginação de uma criança, e os brinquedos da terra são fontes abundantes do imaginário, PIORKSI (2019).

De acordo com PIORSKI, (2019), o manuseio com a matéria por parte de bebês e crianças faz o ajuste dos seus sonhos através da utilização da força nos materiais do imaginário, o que evita dirigir suas fantasias violentas para um padrão destruidor, quebrando plantas do jardim da escola. As escolas deveriam ter artesões diários para estimular a manuseio de materiais, dessa forma esses bebês e crianças prefeririam o ateliê à escola, e o mundo seria transformado pela força da criança, no dizer de BACHELARD apud PIORSKI (2019, p.116) "uma meditação da oficina amplia-se até chegar a uma meditação do universo".

BETTELHEIM (2018), afirma que como educador e terapeuta de crianças, deveria compreender quais experiências que poderia dar um sentido à vida com um valor mais significativo a elas. Percebeu-se que o mais importante em primeiro lugar era o impacto dos pais e de quem cuida dessas crianças, e em segundo lugar é a cultura transmitida de forma correta, e a que mais conduz para esse fim, é a literatura. Para que uma história prenda a atenção da criança, precisa despertar o seu interesse, estimular sua imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e compreender suas emoções, estar de acordo com sua ansiedade e aspirações, conseguir identificar as suas dificuldades e oferecer resolução para os problemas que a incomodam, relacionado com a sua personalidade. Uma boa história tem que promover a esperança no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos possibilitou ampliar a visão entre Arteterapia e Educação Emocional, foi possível compreender a importância de um ambiente saudável para que a mãe em gestação propicie ao feto um desenvolvimento emocional de qualidade. O feto não é um ser passivo, reage aos estímulos da mãe e do meio externo, é capaz de ter sentimentos agradáveis e desagradáveis. O desenvolvimento biologicamente saudável depende das memórias corporais e das experiências intrauterina, que influenciará o individuo por toda a vida.

O estudo do psiquismo fetal é uma forma de compreensão das interações do feto com meio intra e extrauterino. A comprovação da vida mental desde a concepção, só foi possível, através da ultrassonografia. Existe um mundo mental, tanto no feto quanto no recém-nascido, que ressoa como ecos de um passado distante, comprovando que a capacidade de aprendizado do individuo inicia-se no período pré-natal.

Os bebês chegam as creches e aos CEI's (Centro de Educação Infantil), cada vez mais cedo, permanecendo por até 10 horas, são separados das famílias antes que a estrutura psíquica esteja formada, apresentam manifestações de inseguranças e angústias, através de mordidas, choros frequentes. Essa separação precoce traz consequência ao desenvolvimento físico, mental, emocional, social e relacional, tanto positivamente quanto negativamente, a não ser que receba afeto, atenção contínua de alguém que substitua a mãe, pois o individuo poderá desenvolver "os efeitos da privação", como sentimento de vingança, culpa e depressão, e a reação a esses sentimentos pode converter em distúrbios emocionais.

As experiências vivenciadas tanto na fase fetal, quanto nos primeiros anos de vida, afetam a maior parte das habilidades físicas e mentais do individuo pelo resto da vida. As experiências negativas adquiridas podem ser substituídas, através da arte, trazendo efeitos positivos para as etapas seguintes do desenvolvimento de bebês e crianças. As experiências em Arteterapia com a intencionalidade na Educação Emocional se dá através da contação de história que estimula a imaginação, assim como a utilização dos elementos da natureza e de outros materiais, que deixam experiências positivas na memória, com texturas, cores, formas, aromas diferentes, numa dialética com a consciência. As atividades artísticas possibilitam a todos expressarem suas emoções, o contato sensorial permite resgatar algo esquecido através do brincar atento, conectando as emoções e as novas descobertas assimiladas pela consciência.

Concluímos que a Arteterapia no ambiente escolar das creches e CEI's (Centro de Educação Infantil), é possível ser aplicada na Educação Emocional positiva, pois os ateliês

trouxeram a pedagogia uma série de ideias diversificadas, enfatizando a subjetividade e a interconectividade dos bebês e crianças, elas são capazes de codificar e decodificar informações, através dos próprios recursos internos, de modo que as emoções, imaginação e o intelecto estejam equilibrados e haja racionalidade, pois só a esperança no futuro ajuda a vencer os obstáculos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Elisa Cardoso; MOREIRA, Mariana Calesso. Psiquismo fetal: um olhar psicanalítico fetal. Disponível em:

<http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/viewFile/73/73>. Acesso em: 01/11/2020.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): Educação é a base, 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30/11/20.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessoe m : 07/12/20.

CURRÍCULO DA CIDADE: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp- content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 07/12/20.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA). Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>. Acesso em: 07/12/2020.

GANDINI, Lella et al (Orgs.). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB). Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_ba ses_1ed.pdf>. Acesso em: 30/11/20.

LISBOA, Antonio Marcio. A Universalização das Creches: Riscos a Serem Considerados. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira- infancia/artigos/artigos-ano-2013-1/a-universalizacao-das--creches-riscos-a-serem- considerados-antonio-marcio-lisboa-ano-2013>. Acesso em: 01/11/20

MALAGUZZI, Loris A Criança é Feita de Cem. Disponível em:

<https://www.escolaateliecarambola.com.br/single-post/2016/03/03/A-Crian%C3%A7a-%C3%A9-Feita-de-Cem>. Acesso em: 02/12/20.

MENDONÇA, Ana Rita Figueiredo. Desenvolvimento Socioemocional: A Regulação Emocional em Creche. 2017. Dissertação (Mestrado de Educação Pré- Escolar) – Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em: < https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18900/1/ANA_MENDONCA.pdf>. Acesso em: 02/12/20.

OLIVEIRA, Santina Rodrigues de. Reflexões sobre a materialidade numa abordagem imagético-apresentativa: narrativa de um percurso teórico e prático à luz da psicologia analítica. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15022007- 220155/publico/Dissertacao_SantinaRodriguesOliveira.pdf>. Acesso em: 11/11/20.

PIONTELLI, A. De feto à criança. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

REDIN, Marita Martins &FOCHI, Paulo Sergio. Infância e educação infantil II. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.

SILVA, Sergio Gomes da. Do feto ao bebê: Winnicott e as primeiras relações materno-infantis. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v28n2/03.pdf>. Acesso em: 01/12/20.

A LITERATURA INFANTIL E A CULTURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

RESUMO

Apresentar uma pesquisa bibliográfica, no qual a pretensão de buscar demonstrar de maneira específica como literatura infantil, Arte e a Cultura estão interligadas para a formação psicossocial de bebês e crianças, visto que a sua contribuição lúdicas estimulam o desenvolvimento cognitivo e social para viver em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Arte; Cultura.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem com o intuito de dialogar A Literatura Infantil e a Arte no desenvolvimento da criança. Visto que desenvolvemos os âmbitos, social, intelectual e emocional de maneira natural e lúdico proporciona a aprendizagem de, tal qual é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida. O Visando para o ser humano pois já vemos sinais de que a leitura, arte e cultura está diretamente ligado aos canais cognitivo à afetividade, à cultura e ao lazer. Sendo assim, ele pode estimular o desenvolvimento cognitivo de bebês e crianças, sendo um instrumento para sua formação.

2. DESENVOLVIMENTO

A literatura é uma das fontes de contacto dos cidadãos com a cultura. A premissa que torna a escola possível é estimular a leitura e formar leitores e escritores. A literatura infantil afirma ser uma ferramenta indispensável para a aprendizagem, pois permite que as crianças tenham imaginação, fantasias, a possibilidade de responder a tantas perguntas, encontrar novas ideias para resolver problemas e torná-los mais conscientes da realidade de suas vidas. Críticas. O a ideia de buscar subsídios para a literatura infantil abriu espaço para a liberdade de expressão, possibilitando às crianças um mundo de fantasia, apresentando a leitura de forma estimulante, inspirando o interesse infantil e tornando os livros tão fáceis de obter quanto os brinquedos.

De acordo com BNCC 2019 no seu artigo Literatura Infantil: reflexões e práticas:

A Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura. Para entendermos bem a importância dessa literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Temos, assim, um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos.

A arte e literatura infantil caminham juntas para a formação da criança. Ao analisarmos a BNCC, no conteudo de artes, pressupõe na sensibilidade, intuição, pensamento e subjetividade se manifestam como expressões no processo de aprendizagem da arte, e o processo criativo é tão relevante quanto o produto final. A arte desenvolvem as competências e habilidades que são importantes para a prática investigativa e criação artística, além de apoiar o respeito às diferenças e o diálogo intercultural. Desse modo a Cultura, arte e literatura estão interligadas para a formação da criança, nos aspectos emocial, social e intelectual.

Abramovich, importantissima para a nossa reflexão:

LER, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... Econtinua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1997, p. 14).

Segundo Abramovich, nos perguntamos: o incentivo à leitura na infância ajuda a desenvolver hábitos de leitura e a obter bons resultados nas séries e na vida futuras. A literatura infantil ajuda a tornar a leitura mais agradável. A formação integral, e cultivar a capacidade dessas crianças de superar limitações, tornarem-se pessoas que podem pensar e criticar, e mudar a sociedade em que vivem, assim como Vygotz que base disse (1992, p.128) “o desenvolvimento do pensamento lógico e a imaginação é um momento totalmente ne-

cessário inseparável do pensamento realista". Nesse sentido, o autor enfatiza que, no imaginário, a direção da consciência muitas vezes está longe da realidade. A criança descobre que este livro pode levar a um mundo cheio de fantasia e descoberta. É ideal para tornar os livros uma parte do seu tempo de lazer e jogo e atividades diárias.

Mas como garantir que as nossas crianças posssuem o a acesso a Literatura e Arte no nosso pais ? De acordo com a reportagem do Jornal Nacional tras dados sobre Pesquisa do IBGE mostra como é desigual o acesso à cultura e ao lazer:

"A população de baixa renda, população jovem, pessoas negras, de uma forma geral pessoas que residem em locais menos privilegiados", disse Jefferson Mariano, analista socioeconômico do IBGE.

Na definição usada pelo IBGE, 44% dos pretos e pardos vivem em cidades sem cinemas, contra 34% da população branca; 37%, em cidades sem museus, contra 25% dos brancos. Em cidades sem nenhum teatro ou sala de espetáculo, a diferença é a mesma.

E mais de um terço das crianças e adolescentes até 14 anos também não têm acesso a esse tipo de lazer cultural. Organizadora de uma versão popular das grandes feiras da chamada cultura geek, jovem, digital, a PerifaCon, Luíze Tavares diz que há uma visão distorcida do jovem da periferia.

"A periferia não é entendida como um centro de cultura quando a gente fala de investimento. Em geral, cursos ou até acesso à educação que você tem na periferia são focados em trabalhos manuais, operacionais e nunca artísticos"

Desse modo é importante afirma a importancia do ambiente escolar deste da creche como espaço pontente a literatura infantil e a arte, que na sua maioria terão a possibilidade de entrar em contato com o universo literário. Assim trazemos Zilberman para dialogar nesse contexto (1994, p.14) "a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como é um importante setor para o intercâmbio da cultura literária". Na qual a "literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão". (ZILBERMAN, 1994, p.13).

Zilberman e Silva (1990) fala que a literatura ,"pode ser tudo ou pode ser nada" (1990, p.43), pois dependera de como o educador ira utilizá-la em sala de aula. Ela poderá significar "tudo se conseguir unir sensibilidade e conhecimento, nada, se todas as suas promessas forem frustradas por uma pedagogia desencontrada" (1990, p.43). Assim identificar a literatura infantil e arte ,não mais compete a transmissão descontextualizada de outros tempos , mas sim a responsabilidade pela formação do leitora e artistica em que o diálogo se faz presente juntamente com a troca de experiência entre o educador e a criança, por meio da estimulação no ambiente escolar contexto escolar.

Desse modo percebemos o como é importante o modelo das Escolas Parque proposto pelo educador Anísio Teixeira na regioes perifericas. Esse modelo já vem se constituido aos poucos na Secrecratia de educação Muncipal de São Paulo com a criaçoes dos Centros Unificados de Educação. Desse modo o SME portal Institucional relata o papel educacional , social e cultural dos CEUs:

[" Os Centros Educacionais Unificados, mais conhecidos como CEUs, são equipamentos educacionais implantados em São Paulo pela primeira vez em 2002, como o resultado da reflexão e do desenvolvimento de diversas teses sobre educação no Brasil, desde o modelo das Escolas Parque proposto pelo educador Anísio Teixeira, até chegar ao conceito atual dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade. Desde então, os CEUs consolidaram-se como referência na educação e articulação de políticas públicas no território.

Os CEUs foram construídos com o objetivo de promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também, a cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história. Todos os dias, os CEUs oferecem uma extensa e diversificada programação, cuja agenda do mês corrente pode ser consultada ao se clicar no nome do CEU para o qual se quer fazer a consulta,

Objetivos dos CEUs

- Promover o desenvolvimento de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos;

• Ser uma referência de desenvolvimento para o território e comunidade;

• Ser um lugar de experiências educacionais democráticas, emancipatórias e inovadoras;

• Promover o protagonismo infantil e juvenil;

• Ser um centro de promoção da justiça social no território e na comunidade;

• Garantir o direito e acesso dos frequentadores dos CEUs à educação, cultura, lazer, esporte e recreação e às tecnologias.

Deste modo, os CEUs contribuem para valorização e ampliação dos conhecimentos locais e da comunidade ao seu redor, por meio de um projeto educativo e socialmente importante para todas as gerações: crianças, jovens, adultos e idosos.

Os CEUs integram o sistema educacional da Prefeitura de São Paulo e são administrados pela Secretaria Municipal de Educação, para o desenvolvimento educacional integral dos cidadãos e cidadãs, em conformidade com os objetivos, planos e políticas estabelecidas para as áreas de educação, cultura, esportes, lazer, recreação e tecnologia.]

Ao analisaremos o quanto é importante instituição no oferta desde da creche a cultura e arte para o seu desenvolvimento.

Assim se considerarmos que a literatura Infantil e arte como uma ferramenta do conhecimento real que nos envolve, logo compreenderemos que é fundamental o educador, realizar uma reflexão sobre diferentes aspectos da vida em sociedade. Assim Drummond (2002; p.36) apud Aguiar, em que o "leitor produz matéria-prima para criar mundos para si. É a aventura que não estará nunca refletida no boletim escolar, mas no reconhecimento do que se ganhou, do que se aproveitou e se ampliou na existência". Vimos que a literatura e arte existe em nossas vidas e nos abre uma grande porta para sentir e refletir a nossa existência.

A leitura é suas várias tipologias

A leitura, como uma importante ferramenta para a aquisição de conhecimento, espera ter uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento intelectual, social e cultural das crianças. A partir da leitura da história, promove a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua cidadania.

No contexto social, existem vários tipos de leitura, que podem ser divididas em: sensorial, emocional e racional de acordo Martins, (1998) descreve seguir a leitura sensorial:

A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. O exemplo visto anteriormente dos momentos iniciais da relação da criança com o mundo ilustra à leitura sensorial. Esta leitura começa, pois, muitocedo e nos acompanhada por toda vida. Não importa se mais ou menos minuciosa e simultânea à leitura emocional e racional. De certa forma caracteriza a descoberta do universo adulto no qual todos embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com imagens, e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros que incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos. E através dessa leitura vamo-nos revelando também para nós mesmos. (MARTINS, 1998, p.40).

É antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta, relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações, talvez, por isso mesmo marcante. Antes de um texto escrito, um livro, é um objeto; tem forma, cor, textura, volume e cheiro pode- se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente não alfabetizadas essa é a leitura que conta. Na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular relacionando com a sua disponibilidade (maior que a do adulto).e curiosidade mais espontaneamente expressa. O livro com ilustrações coloridas agrada mais; se não contém imagens atrai menos. É só o fato de folhear, abrindo e fechando – o provoca uma sensação de possibilidades de conhece-lo; seja para domina-lo rasgando num gesto onipotente ,seja para admira-lo conservando-o a fim de voltar repetidamente a ele.(MARTINS, 1998, p 42).

A Martins (1998) discorre sobre um fator muito importante referente a leitura emocional podecontribuir no envolvimento das crianças no contexto da leitura.

Sob o ponto de vista da cultura letrada, se a cultura sensorial parece menor, superficial pela sua própria natureza, a leitura emocional também tem seu teor de inferioridade, ela lida com os sentimentos, o que necessariamente implica falta de objetividade, subjetivismo. No terreno das emoções as coisas ficam ininteligí-

veis escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente. Não obstante, essa leitura mais comum de quem diz gostar de ler, talvez a que de maior prazer. E mais uma contradição, é pouco revelada e muito menos valorizada. Tudo isso se passa num processo de identificação; não temos controle racional sobre isso, pelo menos naquele momento. (MARTINS, 1998, p, 49)

Certas pessoas, situações, ambientes, coisas, bem como conversas casuais relatos, imagens, temas, cenas, caracteres ficcionais ou não tem o poder de incitar, como num toque mágico, nossa fantasia,libertar emoções.

Muitas vezes descobrimos, gravadas em nossa memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. (MARTINS, 1998, p.50).

Com o correr do tempo outras preferências de leitura surgem, mas permanece a ligação inicial, a ponto de a mera visão de um filme ou exemplar dessas aventuras desencadear um processo nostálgico, não raro levando em conta área tomada dos textos. (MARTINS, 1998, p.55).

Para muitas pessoas, a leitura racional está apenas apenas no reino do status literário relacionado à verdadeira capacidade de produzir e apreciar a linguagem, especialmente a linguagem artística. Em suma, os intelectuais dizem que ler é um trabalho sério, e vinculá-lo à nossa experiência sensorial e emocional reduzirá sua importância e revelará ignorância. Essa postura intelectualizada e dominante não é porque pertença à maioria dos leitores, pelo contrário, é concebida e mantida pela elite intelectual. como afirma Martins:

Pensadores críticos e mesmo artistas que reservam a si odireito de ditar normas á nossa leitura bem como guardam para si o privilégio da criação e fruição das artes, das ideias, das coisas boas da vida. A leitura a esse nível intelectual enfatiza, pois, o intelectualismo, doutrina que afirma a preeminência e a anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade o que importa, pois, na leitura racional, salientar seu caráter eminentemente reflexivo, dialético. Ao mesmo tempo em que o leitor sai de si, em busca da realidade dotexto. Além disso, quer se queira ou não, todos estão historicamente ligados à noção de leitura como referindo- se à letra, talvez o sinal mais desafiador e exigente em qualquer nível, especialmente o racional. E, creio quanto mais lermos de modo mais natural, e certamente estaremos assim fortalecendo nossas condições de leitores efetivos das inumeráveis. Na leitura emocional o leitor se deixa envolver pelos sentimentos que o texto lhe desperta. Sua atitude é opiniática , tende ao irracional. Contam aí os critérios do gosto: gosta ou não do que lê por motivos muito pessoais ou por características textuais que nem sempre consegue definir. Muito menos se coloca a questão de como o objeto lido se constrói. Já na leitura racional o leitor visa mais o texto tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele. (MARTINS, 1998.p, 71).

A literatura infantil nos estágios da vida criança.

A literatura deve estar integrada ao cotidiano das crianças, como importante estímulo para sua aprendizagem, podendo despertar seu potencial criativo. Desta forma, determinamos as etapas ou etapas pelas quais as crianças passam no seu processo de crescimento durante o seu desenvolvimento, etapas ou etapas que devem ser observadas e respeitadas pelas pessoas próximas aos filhos para serem reconhecidas e valorizadas.

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. (OLIVEIRA, 1996, p. 27).

Esse estágio de desenvolvimento pode ser entendido segundo Coelho (2000; p. 32) que: “dependem não apenas de sua faixa etária, mas principalmente do nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e seu grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura”. Portanto, cada livro deve ser ajustado de acordo com os passos da criança. Nessa perspectiva, Coelho (2000, p.33) propôs alguns dos tipos de maturidade que temos:

A fase – O pré- leitor (15 á 17 meses aos 3 anos idade – primeira infância), segun-

do Coelho, nessa fase, as crianças começam a aprender sobre o mundo que as cerca por meio do contato emocional e do toque, que há o surgimento da fala que gradualmente se tornou dominante e importante. “a chamada fase da invenção da mão, pois seu impulso básico é pegar em tudo que se acha ao seu alcance”. (2000; p.33).

A fase – Pré – leitor (4 a 5 anos idade) , segundo a autora, essa fase ocorre “ampliação do mundo conhecido e da linguagem identificadora” (p.199). quando os livros selecionados para crianças devem ser baseados em imagens atraentes contendo pequenos textos e números para que as crianças aprendam a associar e nomear coisas e objetos do cotidiano.

A fase do leitor iniciante (6 a 7 anos de idade), nessa fase, autora destacou: “Fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas”. (2000; p. 34).

Por ser esse o início de sua ocupação do processo de codificação, o adulto segundo a autora chama de “agente estimulador” (Coelho, p.35). Que a incentivar a criança. Para que as crianças possam entrar no maravilhoso mundo da literatura infantil, que desperta o interesse dos jovens leitores. A cor e a criatividade das diferentes ilustrações são os principais fatores que vão conquistar os futuros leitores.

Nós entendemos todas as fases do crescimento de uma criança Você precisa ter um cuidado especial ao escolher um livro porque há um importante papel na construção do conhecimento e no processo de cognição mundo. Afinal, é na experiência, no contato, nos exemplos de pais e professores estão procurando práticas estimulantes que as crianças aprenderão decifre os verdadeiros valores contidos em cada história.

De acordo com autora Oliveira, a ludicidade não é apenas uma brincadeira, mas também reflete a arte de ler, escrever e reescrever, na qual a criança fica fascinada com a bela história e corre em busca de buracos no papel para descrever o personagem ou reescrever o resto da história. Oliveira aborda esse dinamismo lúdico assim:

Desvendar, para a criança, o mundo da literatura, como algo essencial e prazeroso, algo de mistério e surpresa, que vá ao encontro do seu universo infantil, da brincadeira, do pensamento mágico, como portas que se vão abrindo uma após outra, mostrando sempre novos horizontes, novas perspectivas com uma sensação de prazer. (OLIVEIRA, 1996; p. 12).

O lúdico pode ser definido como uma ferramenta que permite que o ser humano, mergulhem em uma cultura onde podem reunir suas experiências internas em uma realidade externa, proporcionar interação com o ambiente e construir seu próprio conhecimento por meio da fantasia. A ludicidade tem como objetivo ajudar as crianças a se descobrirem, para que aprendam a se preparar para a vida.

Oliveira discorre, que a literatura infantil se dá na área da imaginação em que ela: (1996, p. 64) “torna-se um brinquedo nas mãos do leitor, que a partir de uma história, é capaz de brincar com os personagens, heróis ou vilões; de construir castelos, florestas; de brincar com palavras...”

Cunha (1999) visa desempenhar um papel na literatura infantil, visto que a literatura infantil é comparada a jogos desafiadores que devem ser enfrentados apenas para o leitor. É um prazer aprender e descobrir seu verdadeiro significado nas entrelinhas da história.

“O lúdico seria aquela categoria que, presente no ato estético, permitiria ao receptor entrar em um jogo cujo resultado, sendo-lhe desconhecido, depende de sua atuação na partida. Isto, do ponto de vista da literatura infantil, quer dizer que as mensagens por ela veiculadas devem ser instigantes a ponto de desafiar o leitor... O prazer está intimamente associado a essa espécie de jogo-desafio. Prazer decorrente da liberação de energia que o esforço da batalha requer. Prazer puro, cuja intensidade dependerá da capacidade de entrega do leitor. Prazer que poderá ser renovado e diversificado, na medida em que se proponham novos lances, novos jogos ao leitor”. (CUNHA, 1999, p.77).

Assim sendo o lúdico na literatura infantil é imprescindível componente para o incentivo a leitura, arte e cultura, sejam textos persuasivos ou belezas estéticas coloridas e deliciosas, é um elemento atraente para crianças e adultos.

3. CONCLUSÃO

Ao término desta pesquisa identificamos o importante papel da literatura Infantil da arte e cultura, para a contrução da criança psicosocial, porque lhe dá prazer explorar o

mundo que o rodeia e compreender a sua evolução, seja social, cultural e emocional.

Portanto literatura infantil está fazendo uma conexão cada vez maior, incentivando os bebes e crianças, a adquirir conhecimento e aprender o valor da conversa, do respeito e da boa interação social por meio de conversas significativas. Nessa perspectiva, a leitura prazerosa desenvolve o amor das crianças pela leitura ao oferecer um caminho mais efetivo para a criança e seu processo de aprendizagem, uma vez que a criança está sempre interessada na leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fnny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BNCC. Literatura infantil: reflexões e práticas: Disponivel em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de- praticas/ensino-medio/203-literatura-infantil-reflexoes--e-praticas. Acesso: 20/05/2021

BARCELOS, Gládis Maria Ferrão. Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler: subsídios a sua realização em bibliotecas Públicas e Escolares / e IARA Conceição Bintencourt Neves. Porto Alegre: Sagra- DC Luzzatto,1995

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. -1. ed.- São Paulo: Moderna, 2000.

CONTE, Valdecir; KONIEZE Stanislaw. Literatura Infanto – Juvenil e seus caminhos – São Paulo: Paulus, 2002.

CUNHA, Maria A. Antunes. Literatura infantil – Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1999.

G1. Jornal Nacional; Pesquisa do IBGE mostra como é desigual o acesso à cultura e ao lazer. disponivel em: https://g1.globo.com/jornal- nacional/noticia/2019/12/10/pesquisa-do-ibge-mostra-como-e-desigual-o-acesso-a- cultura-e-ao-lazer.ghtml Acesso: 20/05/2021

LAJOLO , Marisa e ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil Brasileira História e Histórias.Editora Ática, 6º edição São Paulo série fundamentos – 2003.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. 10 edição – São Paulo Brasiliense, 1989.

MARTINS, HELENA, o que é leitura/ são Paulo: brasiliense, 1993.

LOPES, Rosalina Ramos, Ler sempre foi uma maravilha: o novo sabor da leitura. disponivel em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602124313.pdf Acesso: 20/05/2021

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura prazer: interação participativa com a literatura infantil na escola – São Paulo: Paulinas, 1996 – (Coleção comunicar).

SME. Secretaria da educação da prefeitura Municipal de São Paulo. Centros Educacionais Unificados - CEUs disponivel em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centroseducacionaisunificados/ Acesso: 20/05/21

ZILBERMAN Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro; Literatura e pedagogia: ponto e contraponto, Editora mercado aberto – Porto Alegre- 1990.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola/ - 8 ed. – São Paulo: Global, 1994. (Coleção Educação e Pedagogia).

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

RESUMO

Ao analisar a questão da inclusão escolar em um período histórico determinado (1854 a 2020), a partir do enfoque legislativo teórico e social. Propondo verificar o relacionamento do sistema educacional Brasileiro. Usando termos políticos, históricos e sociais reafirmar os diretos do educando com deficiência até o momento atual, visando sempre a melhora para que possa abranger o mais variado tipo de alunado e oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perder a qualidade do ensino na aprendizagem no processo inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar, Políticos Públicas, Pessoas com deficiência.

1 **INTRODUÇÃO**

A Educação Especial é um direito do aluno com deficiência que passa a ser considerada como parte da Educação Básica assim, como do Ensino Fundamental e Médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9.394/96). Desse modo, a escola deve reconhecer e respeitar as necessidades diversas dos seus alunos sem discriminá-los por qualquer dificuldade que apresente. Deve, também, proporcionar o espaço de desenvolvimento humano com acesso ao conhecimento social e historicamente construído, não apenas buscando a igualdade, mas também da solidariedade da criança em formação. Assim de acordo com o Ministério da Educação e Cultura temos:

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o entendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas tão carregadas de preconceito e desigualdade1. (BRASIL.2010, p.16).

Podemos constatar que as principais revoluções para os alunos com deficiência no Brasil, foram por meio de centros educacionais especializados, porém a proposta é a mais inovadora e a transformação da educação especial e ensino regular num único sistema educativo denominado de inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) aborda que o princípio fundamental das escolas inclusivas, consiste na aprendizagem em conjunto de todos os alunos, independente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Todas as crianças têm direito de frequentar a escola pública, aprender e conviver com seus pares, sendo que as crianças com necessidades educacionais especiais, precisam conviver normalmente com outras crianças.

2. **DESENVOLVIMENTO**

O respeito à diversidade começa, quando a criança tem direito ao acesso à escola e de permanência nela, visando à aprendizagem do educando e à melhoria da qualidade de ensino, considerando as diferenças, social, entre outros. Assim não havendo obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como de fortalecimento e transformação social para todos.

Hoje em dia por meio de normas legais e políticas públicas, a sociedade brasileira vem construindo um modo de conceber e de implementar a educação inclusiva baseado numa concepção da criança como sujeito de direito e produtor de cultura.

Contudo, não se trata do direito a uma educação sem embasamento, mas do direito a uma educação que promova a valorização de todas as formas de expressão da criança. Portanto segundo a, Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 afirma: “Todo homem tem direito à instrução”. Seguindo essa mesma linha de pensamento a UNESCO, indica que:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de todo o sistema educacional. (...).(UNESCO, 1994, p.9)

Entrando nesse contexto podemos articular que a política de inclusão vem a fortalecer os direitos todo ao acesso à escola no qual é garantido por lei Nº 9.394 da 1LDB. Neste seguimento podemos afirmar Silva apud MARTINS (2002), que:

[...] postura inclusiva não é aquela que desconsidera as diferenças, ou faz de conta que todos são iguais, mas, ao contrário, aquela que pressupõe que é a partir das diferenças que podemos construir um universo mais rico de aprendizagem e de produção da vida sociocultural[...] (Silva apud MARTINS, 2002. p.38).

Ressaltando o cenário existentes na Educação Inclusiva que advêm de princípio de inclusão que prega o direito de a pessoa com deficiência viver inserida na sociedade, que de certa forma implicam consideravelmente no rendimento, ou seja, no ensino e aprendizagem de crianças com deficiência. Segundo Vygotsky (1987, p. 05),"As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada".

Mazzotta (1996), contextualizou o início histórico da educação especial no Brasil como estabelecido no período de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares. Em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II, decreta o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro.

Datado no dia 17 de maio de 1890, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, teve seu nome modificado para o Instituto Nacional dos Cegos, no Decreto n˚ 408, pelo Chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca e o Ministro da Instrução Publica, Correios Telégrafos, Benjamin Constant. (MAZZOTTA, 1996 p.28.). Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto no 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Após a criação do, Instituto Benjamin Constant (IBC)

No dia 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou também no Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos – Mudos. Em 1957, cem anos após sua fundação, pela lei no 3.198, de seis de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Com a instalação do IBC e do INES, abriu-se possibilidade de discussão da educação de pessoas com deficiência, no 1o Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. (MAZZOTTA,1996 p.29).

No ano de 1950, metade do século XX, já havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantido pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. (MAZZOTTA,1996 p.31).

No ano de 1951, foi fundada a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1° Grau para deficientes Auditivos Helen Keller, foi instalada no bairro de Santana, em

13 de outubro de 1952, como I Núcleo Auditivos para Crianças Surdas. (MAZZOTTA,1996 p.36).

Segundo MAZZOTA (1996), em 1964, foi instalada a primeira unidade assistencial da APAE, o Centro Ocupacional Helena Antipoff. O objetivo deste Centro era proporcionar habilitação profissional a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino.

Em 14 de setembro de 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, AACD. No dia 22 de maio de 1971, a APAE – SP inaugura o Centro de Habilitação de Excepcionais. Este passa a ser, a primeira unidade multidisciplinar integrada para a assistência a deficientes mentais e formação de técnicos especializados na área de deficiência mental. (MAZZOTTA, 1996).

No período de 1957 a 1993, o atendimento educacional aos excepcionais foi assumido pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para esse meio.Segundo MAZZOTTA (1996), primeira a ser estabelecer foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. – pelo Decreto Federal nº 42.728, de três de dezembro de 1957. Instalada no INES, no Rio de Janeiro, tinha por fim promover as medidas necessárias à educação e assistência, no amplo sentido, em todo o Território Nacional. Outra campanha foi estabelecida de em 1960, com a importância de movimentos liberados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ambas no Rio de Janeiro. Foi instituída em 23 de setembro de 1960, pelo Decreto nº 48.961, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, a CADEME. (MAZZOTTA,1996. p.51).

Entre a década 1960 e 1980, na educação especial no Brasil, houve varias evoluções o significativo, com características marcantes, o que constituem fatores decisivos para a disseminação de uma concepção de deficiência com muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares. Que não haviam sido atendidos no passado, começaram a receber serviços educacionais nas escolas regulares.

Em Guarulhos a história da educação especial teve início na década de 70, com a iniciativa da mãe de uma criança com Síndrome de Down, que busca o poder público para garantir a escolarização de sua filha. No ano de 1974 são criadas 02 classes especiais.

Segundo a Secretaria de Educação Municipal de Guarulhos:

Em 1990 com a inauguração do Centro de Estimulação Precoce Orfeu Paraventi Sobrinho, esta equipe passa a atuar neste espaço. No ano de 1994, foi inaugurada a segunda Escola Municipal de Educação Especial Cidade Seródio e em 1998 foram criadas duas classes especiais na Escola Municipal Vereador Carlos Franchin. Em meados de 2001, iniciou-se a organização da Rede de Apoio à Inclusão Educacional com a implantação das Salas de Apoio Pedagógico, Salas de Recursos para Deficiência Visual, Salas de Recursos para Deficiência

Auditiva e os Serviços de Apoio Terapêutico-Educacional. A partir de 2004, na perspectiva da educação inclusiva, a Secretaria de Educação desativa as escolas de educação especial e descentraliza suas classes na rede de ensino regular. (Secretaria de Educação Municipal de Guarulhos, 2011.p. 15)

No ano 2000, ao completar meio século de vida, a AACD mudou de nome graças a um plebiscito feito entre seus pacientes, que consideraram o nome original Associação de Assistência à Criança Defeituosa - inadequado. Dessa forma, a entidade passou a chamar Associação de Assistência à Criança Deficiente. (AACD)

Assim a podemos visualizar a trajetória da educação especial até o iniciou da inclusão escolar é um movimento que visa favorecer, as interações sociais de entre todos os estudos sendo ou não alunos com deficiencia é reconhecida como o melhor ambiente pedagógico para o que todos se desenvolvam.

a inclusão escolar do aluno com deficiência especiais visualizando as maiores dificuldades dos pais, alunos, colegas de sala e de professores no desenvolvimento do educando em sala proporcionando desde a simples apreciação do estar com o outro, os conhecimentos como o conhecimento artístico, histórico, cultural do meio em que vivemos, visando a sua identidade e autonomia do educando.

Mas primeiramente vamos a ver o que alguns aspectos educacionais que marcaram a trajetória do alunos com deficiência, neste contexto na visão de alguns atores.

Primeiro Fator Exclusão: No primeiro momento de organização da sociedade humana, as pessoa com deficiências, eram mortas, no decorrer dos séculos exiladas em igrejas.

Segundo Fator Segregação: Edna Antonia de Mattos Assistente-Doutora Fac. Educação da USP , com a sua tese, Deficiente Mental: Integração/Inclusão/Exclusão, diz:

...final do século XIX e começo do século XX, as quais foram decorrentes da Revolução Industrial, quando aparece o interesse pela educação nos países desenvolvidos. Esse interesse provocou o início do atendimento aos deficientes mentais, bem como o aparecimento do modelo educacional destinado a um movimento de exclusão escolar e social. (MATTOS Edna Antonia de .Assistente-Doutora Fac. Educação da USP , com a sua tese, Deficiente Mental: Integração/Inclusão/Exclusão)

Terceiro Fator Integração: A palavra integração é definida como: " [Do latim interacione] 1. Ato ou efeito de integrar (se) . 2. Ação ou política que visa integrar um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc. (...) Ferreira 1986, p.954 apud MATTOS.

Em seus estudos, Sassaki , menciona que a integração social ocorre pelas seguintes formas:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum, etc. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não- deficientes. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum ; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa.(Sassaki 1997, p.34-35)

Quarto Fator Inclusão: Em seu artigo, Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos, Mantoan (1993, p.05), Diz: " A meta primordial da inclusão, ao contrário, é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo."

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 1993. p.5)

Vimos as quatro fases que a pessoa com deficiência, passou ao longo dos séculos para temos uma sociedade que inclua a todos sem distinção.

A educação inclusiva é um processo em que se expande a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.

Em uma reestruturação da cultura, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Situa -se em uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A escola é uma instituição responsável pela passagem de vida varias pessoas que é de domínio público, tendo a função social acima de tudo, a missão de ensinar os alunos a compartilharem o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, criticar, ouvir e a trocar pontos de vista.

Tendo essa função em mente, autora María Rosa Blanco Guijarro (UNESCO Chile), cita em seu trabalho que: "...todas as crianças tenham direito a serem assistidos nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e no currículo comum tanto quanto seja possível." Brasil(Ensaios Pedagógicos Construindo Escolas Inclusivas, 2005, P.09).

Sente sentido em 2003, Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade.

A escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. MEC (Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. 2004 , p 04 e 07)

O MEC oferece em seu documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva , como objetivo:

[...]o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais,garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

o Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Mec, 2007, p08).

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos envolvidos no processo de inclusão dando um passo para caminhar em sociedade livre de preconceitos e limitações. Eliezer de Jesus Vieira apud: Sassaki (1997).

Com a normativa da Base Nacional Curricular a educação especial vem reforçando pontos principais como primeiro diz respeito à organização dos currículos. O documento destaca que as propostas devem ser adaptadas às diferentes modalidades de ensino, inclusive, é claro, à educação especial. Desse modo a BNCC cita algumas atividades, entre as quais: identificar estratégias, apresentar e contextualizar elementos curriculares de forma a ligá-los a partir da realidade do lugar e do tempo em que ocorre a aprendizagem; fortalecer as competências pedagógicas das equipes escolares para a adoção de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar e aplicar diversos métodos e estratégias didático- pedagógicas, usando diferentes ritmos conforme necessário e conteúdos complementares para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos.

De acordo com apresentação do Instituto Rodrigo Mendes e o Movimenta pela base nos traz aspectos importantíssimo :

Acessibilidade - segundo decreto nº 5.296/2004, é “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos,

das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação" por qualquer pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. A acessibilidade prevê, portanto, a eliminação das barreiras que impedem ou dificultam a plena participação das pessoas com e sem deficiência em todos os aspectos da vida contemporânea, contemplando pelo menos seis contextos: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) - serviço responsável pela identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação das barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Não se trata de "reforço", já que a Política enfatiza que as atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferentes das realizadas na sala de aula. O referido atendimento complementa e/ou suplementa o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, com vistas autonomia e independência na escola e fora dela, não devendo ser substitutivo e, portanto, realizado no período inverso ao da sala de aula frequentada pelo aluno, preferencialmente na mesma escola e em sala de recursos multifuncionais.

Desenho Universal - conceito a partir do qual produtos, espaços, meios de comunicação, tecnologias e serviços devem ser concebidos visando o uso, de forma autônoma, pelo maior número possível de pessoas. Esse conceito é decorrente da evolução das iniciativas e da adoção de recursos de acessibilidade e da constatação de que a redução ou eliminação das barreiras no ambiente não beneficiam somente as pessoas com deficiência. Um projeto orientado pelo desenho universal considera a diversidade humana, buscando garantir a acessibilidade para todos. Desenho Universal para a Aprendizagem - baseado no conceito do Desenho Universal, propõe um conjunto de princípios que busca ampliar as possibilidades quanto aos recursos, técnicas e estratégias utilizadas no contexto educacional de modo a contemplar as características, necessidades e interesses de todos os alunos. Os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem podem auxiliar os educadores a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, ampliando, assim, as oportunidades de aprendizagem de seus alunos, com e sem deficiência. Educação Especial - De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, buscando eliminar as barreiras para a plena participação de seu público-alvo, por meio do atendimento educacional especializado (AEE).

Educação Inclusiva - concepção de ensino contemporânea que objetiva garantir o direito de todos à educação. Pressupõe o reconhecimento da diferença como valor e o direito de cada um ser como é, contemplando, assim, a vasta gama de diferenças étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero inerentes aos seres humanos. Implica transformação de cultura, práticas e políticas vigentes nos sistemas de ensino, de modo a garantir acesso, participação e aprendizagem de todos, sem exceção. Público-alvo da educação especial - alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Salas de recursos multifuncionais (SRM) - espaços localizados em escolas de educação básica onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos público-alvo da educação especial. As SRM contam com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos capazes de potencializar o processo de escolarização desses alunos, eliminando barreiras para sua plena participação no ambiente escolar e social. (Instituto Rodrigo Mendes pag 23 á 25)

Portanto a proposta da educação inclusiva é a permanecia de todos os alunos com deficiência, na rede pública de ensino visando o pleno desenvolvimento das suas habilidades favorecendo o convívio em sociedade.

3. CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho analisamos o contexto historico do processo da Educação Especial. Podemos constatar que as principais revoluções no processo de inclusão para os alunos com deficiencia no Brasil, foram por meio de centros educacionais especializados, porém a proposta é a mais inovadora e a transformação da educação especial e ensino regular num único sistema educativo denominado de inclusão.

Desse modo, são importantes os estudos e ações que enfoquem a educação e as alunos com deficiencia , bem como informações à comunidade escolar sobre as deficiências e a busca de estratégias educativas e sociais que

propiciem o aprendizado favorecendo sua habilidades, por meio da parceria entre escola regular e comunidade envolvendo todos no processo educativo com professore, funcionários das escolas, alunos e seus familiares. Esse processo não é fácil e rápido, mas é necessário e urgente, sobretudo para a melhoria da educação e atender a todos os alunos os dignidade e qualidade no ensino.

Portanto apesar de todas as dificuldades, conviver e aceitar as diferenças enriquece a nossa formação de cidadão, desenvolve valores éticos, valores que devem ser transmitidos pelos educadores, para e a formação de uma sociedade mais justa a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial, 20/12/1996.

.Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno.Resolução Cne/ Cp 1, De18 De Fevereiro De 2002.

.Convenção da Organização dos Estados Americanos DECRETO Nº3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.

.Ensaios Pedagógicos Construindo Escolas Inclusivas,P.09 Brasil 2005.

.Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília 2006.

.Decreto No. 5.626/05

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso: 20/ 11/2020

. DECRETO Nº 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007.

Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2007/Decreto/D6253.htm>

Acesso: 20/ 11/2020

. LEI N° 10.436 DE 24 DE ABRIL DE 2012.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso: 20/ 11/2020

. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 1999.

. Ministério da Educação e do Desporto. Política Nacional de EducaçãoEspecial. Brasília, MEC/ SEESP, 1994.

. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2. ed. Brasília, CORDE, 1994

. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Especial,. 2006

.Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>Acesso: 15/12/2020

. Plano Nacional de Educação e dá outras providências LEI No 10.172 DE9 DE JANEIRO DE 2001.

.Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. MEC , p 04, 2004

. República Federativa. Constituição Federal. Brasília, 1988.

. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência múltipla. Série: Diretrizes 7, 1994

. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência visual. Série: Diretrizes 8, 1994

. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência física. Série: Diretrizes 8, 1994

. Secretaria Especial de Direitos Humanos / Conselho Nacional dosDireitos

BIBIANO,Bianca/ FERNANDES Elisângela. Inclusão: 7 professoras mostram como enfrentam esse desafio. Revista Nova Escola, Ed Abril, .N° 244, Agosto 2011,

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

. Extensão ou Comunicação? 12

ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

GUARULHOS, Secretaria de educação de. Educação Inclusiva | Histórias, Concepções e Políticas Públicas. 2009.

Gutiérrez, L. Famílias Documento. sem editar. 1999

HORN,Cláude Inês...[et al] Pedagogia do Brincar. Porto Alegre: Mediação, 2012. LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa : Livros Horizonte, 1978.

MADRI, Elaborado em. Espanha no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, em 23 de março de 2002. Disponível em: https://pcd.mppr.mp.br/pagina-307.htmlAcesso: 22/11/2020

MATTOS, Edna Antonia de. Assistente-Doutora Fac. Educação da USP . tese, Deficiente Mental: Integração/Inclusão/Exclusão - Editora Mandruvá - Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm Acesso: 20/03/2021

MANTOAN, M.T.H. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Senac, 1997.

Mantoan, Maria Teresa Egler; Arantes, Valéria Amorim; Prieto, Rosângela G.

Inclusão Escolar - Col. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar o que é, para quem, como e por que. São Paulo : Moderna , 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos .UNICAMP , 1993.

MAZZOTTA, M. J. S.. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.

5a.. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MENDES, Instituto Rodrigo. Material complementar para reelaboração dos currículos – Educação Especial/Inclusiva. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/guia_bncc_compleme nto_educacao_inclusiva_Rodrigo_Mendes.pdf Acesso: 25/04/2021

.ONU – Organização das Nações Unidas. 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.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 24.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Nações Unidas, 1994. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br, acesso em 06/06/2020.

UNIVESP TV. A Política Nacional para a Educação Inclusiva Avanços e Desafios encontrado na TV Univesp, (2011). Disponível em: <

https://youtu.be/NgLUGoaYjtU> Acesso: 29/01/2021.

UNIVESP TV. Convivência Democrática / Conversação Educação Inclusiva com mediação da coordenadora da Univesp TV (2011), Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=JzaKuyXc0R0> Acesso: 29/01/2021

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo : Martins Fontes, 1996

GESTÃO DA SALA DE AULA
ÊNFASE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

MICHELLE PINHEIRO XAVIER

RESUMO

Aprender, segundo o dicionário, significa ficar sabendo, reter na memória, tomar conhecimento de algo. Porém, com o tempo, o sentido da ação de aprender sofreu mudanças ideológicas e conceituais. Mudanças essas que exigem mais dos profissionais que atuam na

docência, portanto gerenciar uma sala de aula se tornou um dos grandes desafios da era contemporânea. Muitas habilidades são exigidas de um mesmo profissional para que metas sejam atingidas. E esses desafios são abordados aqui e expostos na ótica do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Gerenciar; Metodologias; Estratégias; Desafios; Alunos.

INTRODUÇÃO

Como já sabemos, são muitos os fatores que determinam o bom andamento de uma aula, assim como a produtividade e aproveitamento dos alunos.

Cada docente por ser o adulto do processo precisa estar pronto pra mediar e encaminhar esse processo de ensinamento e troca com os alunos. A experiência muitas vezes traz a vivência para o docente e o jogo de cintura... mas não podemos esquecer de aprender com as experiências dos colegas e nos livros... Há muitos relatos, boas metodologias e caminhos que podem ser alternativa para acessar os alunos com maior dificuldade.

O trabalho do professor exige sempre pesquisa, tanto em busca de atualizações voltadas para a dinâmica de seu conteúdo como novas metodologias para atingir sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Qualquer profissão em que se atua exige que possamos rever as nossas ações, melhorar o nosso método, aprimorar as nossas técnicas de abordagem e conhecer infinitos caminhos para atingir novas metas e superar desafios que são diários na vida do professor. Isso exige dedicação do docente, empenho e busca de um crescimento pessoal que transborda para o âmbito profissional. Adquirir conhecimentos nos torna melhor como um todo, e interfere no nosso mundo interpessoal.

Gestão da sala de aula.

Ser professor exige muito mais do profissional do que a maioria das pessoas supõe. Administrar uma sala de aula, lhe dar com mais de 30 pessoas ao mesmo tempo, coordenar as ações, impor regras, determinar limites, compreender os dias ruins, ensinar conteúdo, assimilar as dificuldades, interpretar problemas pessoais, saber ouvir, tudo isso ao mesmo tempo dentro de uma aula com apenas 45 minutos. Por sorte, tudo isso não ocorre de uma única vez. Estar a frente de uma sala de aula é uma construção diária, que exige um passo de cada vez para atingir os mais diversos objetivos.

Cada vez mais as relações interpessoais influenciam essa construção do conhecimento. Antigamente o professor era considerado o dono da razão, o detentor do saber, o único que podia falar e se manifestar. Hoje as coisas se transformaram e a grande questão é fazer com que o aluno seja o protagonista da sua trajetória de aprendizado. O aluno é o centro do aprender e não mais o docente. Transmitir conteúdos não é o que a escola busca nos dias atuais...

Diante de tantas mudanças aparecem as chamadas metodologias ativas, que buscam inovar todos os modos de ensino-aprendizagem utilizados nas escolas.

Cada aluno aprende de um jeito, cada turma tem suas características e tudo isso deve ser levado em consideração no planejamento das aulas. Gerir esse aprendizado é muito mais do que simplesmente repassar conteúdos.

Quando pensamos na realidade da escola pública são muitos os problemas enfrentados pela equipe gestora e docentes ao longo do processo fora da sala de aula. Muitas vezes falta o mínimo na infraestrutura básica, mas mesmo com essas dificuldades vemos grandes trabalhos serem desenvolvidos o tempo todo.

Dentro de uma escola pública tudo funciona de acordo com as orientações da secretaria da educação e muitas mudanças acontecem na troca de governo. Quando um novo governo assume, alteram as apostilas, carga de formação dos docentes, abordagem do currículo, benefícios de alunos e colaboradores, entre outros. E a própria secretaria também lança inúmeras resoluções e documentos orientadores que alteram as coisas de um dia para o outro. E isso acaba sendo um fator estressante para o planejamento já elaborado pela escola. Claro que a secretaria visa informar, melhorar e facilitar o desenvolvimento do trabalho, mas muitas vezes isso é mais um problema a ser enfrentado pela equipe.

Outro fator que influencia diretamente o aprendizado é a estrutura familiar desses alunos. A pandemia escancarou a ausência dos pais nesse processo; a cobrança da participação, realização e entrega de atividades nas aulas online ficou a cargo somente dos responsáveis e o que vimos foi o afastamento total de muitos alunos da escola. Claro que isso é somente um dos lados em relação a uma pan-

demia, mas foi notório que muitos alunos produziam presencialmente por terem a cobrança dos docentes e em casa essa disciplina na participação de muitos acabou indo por água a baixo.

Todo o processo de ensino-aprendizagem precisa ter como foco principal o aluno. A busca pelo empenho desses alunos é sempre uma luta. Podemos dar como exemplo os adultos, pois empenho e disciplina são a base da autonomia... mas mesmo assim muitas pessoas adultas não conseguem praticar exercícios físicos por exemplo; estabelecem essa meta mas acabam sempre se sabotando. O que falta aqui, é disciplina, autonomia para realizar o que precisa ser feito. Imagina só em adolescentes, crianças que estão em formação... como podemos esperar tamanha disciplina na hora de encarar os estudos. E porque no ensino fundamental II nós acabamos com o lúdico, com as brincadeiras, com as intervenções mais atrativas? É aqui que precisamos repensar a gestão das nossas aulas, o planejamento para atingir os nossos objetivos...

Nem todas as aulas de química, por exemplo, serão um show de mágica para os alunos, mas podem fazer mais sentido se relacionados com o cotidiano dos mesmos ou mesmo apresentadas de forma mais dinâmica e participativa. Essa é a questão... como transformar o jeito de pensar dos nossos alunos, inserir disciplina e responsabilidade com prazer.

Um adulto entende que para emagrecer, ter qualidade de vida, cuidar do corpo, melhorar a sua saúde precisa praticar exercícios físicos regularmente, se alimentar de forma saudável, evitar os alimentos industrializados, abrir menos e descascar mais e ouve isso do médico com freqüência. Mas na próxima refeição que realiza, na sua maioria, não deixa de lado as frituras e nem o seu sagrado refrigerante. Aqui falta nitidamente autonomia e disciplina para colocar em prática o que é correto pra algo tão importante pra saúde de cada um de nós.

Sempre costumo dar um exemplo simples para os meus alunos quando a dispersão está demais numa aula aleatória... Relato uma história simples... Peço pra eles se imaginarem indo ao shopping em alguma loja da preferência deles em busca de uma calça... Eles são atendidos por uma vendedora e entre muitas provas escolhem o produto que irão levar. Uma bela calça que pretendem adquirir... O pagamento é feito normalmente, eis que para a surpresa da vendedora vocês se retiram da loja sem a calça que já está paga e a vendedora sai correndo atrás de vocês com a calça na mão pelos corredores do shopping... pedindo pelo amor de Deus que vocês levem o produto que acabaram de adquirir... E faço essa análise para ilustrar como me sinto muitas vezes querendo entregar o meu produto pra cada um desses alunos, pois muitas vezes o professor está ali diante de uma turma que simplesmente não quer "levar a calça"... o conhecimento precisa ser tratado como uma aquisição importante. E nesse processo a família é uma das peças chaves.

Partindo desse princípio, precisamos alterar as metodologias utilizadas no decorrer das aulas. Modificar a gestão do processo de ensino-aprendizagem. É preciso que ocorram discussões entre os pares sobre o poder das novas tecnologias e um debate sobre as novas práticas de ensino que buscam melhorar o engajamento dos estudantes em sala de aula. Claro que tão essencial quanto esses fatores, temos a atenção na formação inicial dos professores e dentro das escolas: a gestão da sala de aula.

Sem uma boa gestão, mesmo com toda a tecnologia do mundo à disposição, fica muito difícil engajar os alunos com o conteúdo da aula.

O que é gestão da sala de aula?

Gestão de sala de aula são todas as ações realizadas pelo professor para promover um ambiente de aprendizagem efetivo, em que todos os estudantes se sintam seguros e estimulados a aprender.

A gestão é um trabalho diário, em que o professor está sempre percebendo e controlando a "temperatura" da sala de aula, identificando os problemas e traçando planos de ação para solucioná-los.

Por que todo professor precisa fazer a gestão de sala de aula?

De acordo com Celso Vasconcellos, doutor em Educação e autor de diversos livros na área, uma boa gestão de sala de aula é fundamental para atingir os grandes objetivos da escola: a aprendizagem efetiva, a alegria crítica e o desenvolvimento humano pleno de todos os alunos.

É por meio da gestão da sala de aula que o professor busca responder as seguintes perguntas:

- Como está o engajamento dos alunos?
- Eles são mais motivados quando utilizamos algum recurso tecnológico?
- Quais práticas tiveram os melhores resultados?
- Todos participam igualmente quando desenvolvemos um trabalho em grupo?
- Qual a melhor forma de lidar com um aluno indisciplinado?
- O que faço se houver uma briga?

Ainda segundo Vasconcellos, a gestão de sala de aula acontece em três dimensões distintas: o trabalho com o conhecimento, a organização da coletividade e o relacionamento interpessoal.

1. Trabalho com o conhecimento

O trabalho com o conhecimento é, nada mais, nada menos, que a apropriação do saber pelo estudante. Este aspecto da gestão de sala de aula geralmente é o que tem maior visibilidade dentro das escolas.

Neste ponto, o papel do professor é garantir que o conhecimento seja transmitido de forma efetiva, revestindo-o de significado (por que é importante aprender isso?) e trazendo novas metodologias e linguagens que conversam com os alunos das novas gerações.

2. Organização da coletividade

Para que o trabalho com o conhecimento seja realmente efetivo, ele depende das outras duas dimensões da gestão. A organização da coletividade refere-se ao clima de trabalho na sala de aula.

Criar um ambiente de participação, interação, disciplina e respeito é importante para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça da melhor forma. E isso depende de uma boa gestão em sala de.

Promover assembleias de classe, conversar sobre a importância da escola, fazer com os alunos um contrato didático no início das aulas... tudo isso contribui para a organização da coletividade e, consequentemente, para um aprendizado efetivo.

3. Relacionamento interpessoal

O relacionamento interpessoal também se relaciona com a organização da coletividade, mas é, de certa forma, anterior a ela. Um bom relacionamento entre professor e aluno gera uma cultura de respeito mútuo, de atenção e de cuidado com o outro, e promove a organização da coletividade.

Para desenvolver esse tipo de relacionamento, é preciso que professor e aluno sejam capazes de compreender os diferentes mundos em que estão inseridos. E este movimento deve partir do professor: é preciso demonstrar interesse, fazer contato, conhecer e se conectar com a turma.

Fatores que influenciam o processo de gerenciar o aprendizado

Quando abordamos o tema gestão da sala de aula, a proposta é promover a reflexão sobre a importância da gestão de sala de aula para garantir um ensino de qualidade, e, para isso, é importante que o diretor tenha instrumentos para acompanhá-la.

Com isso, é necessário a definição dos indicadores de acompanhamento de sala de aula referentes aos aspectos organizacionais, aos aspectos pedagógicos e à observação de sala de aula, além da avaliação da aprendizagem e da relação professor/aluno, que estão pautados no Projeto Pedagógico da escola.

Aspectos organizacionais

Quando o arranjo da sala de aula mida em função da tarefa, evid~encia uma distinta concepção do significado de aprender: um ato dinâmico, estimulante e instigante, do qual todos querem, podem e devem participar, compartilhar saberes, dialogar, debater e produzir conhecimento entre pares.

Aqui fica nítida a importância do aspecto organizacional do espaço físico, assim como do estabelecimento de regras de conduta e do ritmo das atividades desenvolvidas em sala de aula para melhorar a aprendizagem.

Organizando a sala de aula – tempo e espaço

O trabalho educativo não se restringe à sala de aula, mas, se a configuração desse ambiente for acolhedora, poderá favorecer o trabalho pedagógico que nela é realizado. Por isso, é importante que o diretor de escola considere os cuidados com os aspectos físicos como determinantes dos aspectos pedagógicos.

Para que o ambiente da sala de aula deixe de ser tumultuado e se transforme em produtivo, é fundamental que o professor antecipe para os alunos qual vai ser a rotina diária dos trabalhos. Essa informação ajuda a orientá-los, tornando-os mais autônomos e liberando o professor para ajudar aqueles que estão precisando de auxílio.

Nesse sentido, é importante que o professor invista, junto com seus alunos, na construção coletiva das regras de conduta, definindo os direitos e os deveres que regularão o cotidiano em sala de aula. Para tanto, ele deverá compreender que é preciso envolver os alunos na discussão do que é possível e aceitável em sala de aula, deixando claro que as regras acordadas podem sempre ser mudadas, caso deixem de ser consensuais. Isso implica constante negociação, mas permite ao professor recorrer, sempre que necessário, ao acordo firmado pela classe.

Apresentação do espaço

Outro aspecto importante é a apresentação e a organização da sala de aula. Um ambiente sujo, de aspecto desleixado e com cadeiras quebradas, é o primeiro indício de que algo vai mal.

A hostilidade do ambiente causa desprazer, e o desprazer repercute na aprendizagem. A forma como a sala de aula está arrumada reflete, ainda, a concepção de aprendizagem daquele que ensina: cadeiras enfileiradas, com alunos um atrás do outro, indicam que se espera apenas atenção aos ensinamentos do mestre, sem conversas entre colegas nem confronto de ideias. Quando o arranjo da sala de aula muda em função da tarefa, evidencia uma distinta concepção do significado de aprender: um ato dinâmico, estimulante e instigante, do qual todos querem, podem e devem participar, compartilhar saberes, dialogar, debater e produzir conhecimento entre pares.

Gestão do tempo

Além da organização do espaço físico, também é importante que o diretor de escola esteja atento à forma como o tempo é gerido pelos professores quando estão encaminhando as propostas pedagógicas em sala de aula, observando se as aulas têm um ritmo adequado com início, meio e fim; se há um planejamento que contemple as diferentes etapas da atividade e o tempo destinado para cada uma delas, como, por 2 exemplo, a realização de um exercício seguido de uma discussão e uma revisão em dupla; se há espaço para que os alunos explicitem suas dúvidas e estas possam ser trabalhadas com o professor ou com um colega; entre outros aspectos que possam surgir no dia a dia da sala de aula.

Aspectos pedagógicos

O diretor de escola na gestão da sala de aula As ações de natureza pedagógica devem ser colocadas como eixo do trabalho da equipe de gestão da escola. Essas ações dizem respeito à gestão da Proposta Pedagógica, do Currículo Básico, do Plano de Melhoria, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar.

Todos os membros da equipe escolar devem estar envolvidos nessas ações, mas a responsabilidade direta sobre elas é da competência do diretor de escola.

Em função disso, cada escola deverá assegurar a efetivação do currículo e da intervenção pedagógica, quando for necessário corrigir os rumos das ações, bem como garantir a aprendizagem de todos os alunos. Nesse contexto, compete ao diretor de escola:

- conhecer, apropriar-se e divulgar os resultados das avaliações externas para toda a comunidade escolar, conscientizando-a e sensibilizando-a da necessidade da recuperação;
- coordenar e mobilizar a equipe escolar para a elaboração do Plano de Melhoria;
- articular as ações de planejamento às ações avaliativas, tendo como ponto de partida os resultados da aprendizagem dos estudantes;
- definir, no coletivo escolar, propostas de intervenção pedagógica que melhor atendam à sua realidade, considerando as ações de implementação do currículo;

- dar o suporte necessário para o desenvolvimento das ações planejadas no âmbito da sala de aula;

- monitorar e acompanhar as ações de execução do Plano de Melhoria;

- promover um trabalho compartilhado com o Conselho de Escola durante todo o processo de implementação do currículo, da intervenção pedagógica e da recuperação;

- garantir ambiente de trabalho acolhedor, possibilitando que cada indivíduo possa exercer seus direitos, seus deveres e suas responsabilidades, de acordo com as atribuições de cada cargo ou função;

- conscientizar estudantes, professores e família quanto à importância de sua participação nas avaliações sistêmicas;

- promover, junto aos membros da equipe escolar, momentos de reflexão e avaliação sobre os resultados obtidos após a intervenção pedagógica para a redefinição de metas.

- encaminhar à Diretoria de Ensino os problemas pedagógicos que ultrapassem os limites e as possibilidades da escola e monitorar as estratégias de solução dos órgãos competentes.

Observação de sala de aula

Um dos propósitos da observação de sala de aula é auxiliar o professor no planejamento, na gestão da sala de aula e nas estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem. A sala de aula é um locus estratégico de observação para que dela surjam as reais necessidades de formação continuada dos professores.

Para cada observação de sala de aula deverão ser definidos focos específicos (negociados entre a equipe gestora e os professores), de forma que conduzam às análises claras e precisas, que permitam identificar aspectos merecedores de observação e discussão mais aprofundadas.

Existem diferentes formas de recolher dados durante a observação da sala de aula, permitindo, cada uma delas, reunir determinado tipo de informação e responder a objetivos específicos.

A observação pode ser orientada por diferentes tipos de instrumentos, que permitem os registros dos aspectos específicos da observação e evidenciam a prática docente.

Pretende-se que o observador registre a maior quantidade de informação possível sobre as atividades realizadas, os métodos de ensino utilizados, as interações estabelecidas e outros aspectos observados.

Protocolo de Observação

O Protocolo de Acompanhamento é um instrumento de apoio para subsidiar a ação de observação da prática do professor por meio de eixos norteadores. Este formulário poderá ser adaptado pela equipe gestora em conjunto com o professor. A equipe e o professor devem discutir e decidir quais aspectos devem ser observados, registrados e analisados de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, as equipes devem definir quais são as melhores evidências que caracterizam cada um desses indicadores. Assim, os formulários poderão ser adaptados, tendo por base as características, a realidade e a necessidade da unidade escolar, ou seja, a definição do(s) aspecto(s) mais relevante(s) e que precisa(m) de mais atenção dentro do planejamento, dos projetos e dos acordos preestabelecidos.

O presente Protocolo de Acompanhamento é, portanto, passível de adequação para possibilitar à equipe gestora a autonomia no processo, com liberdade para complementar, discutir, analisar e definir os indicadores necessários à intervenção para melhorar a realidade escolar. Esses ajustes devem ser fruto da demanda e da necessidade de cada unidade escolar, e acordados entre a supervisão, a equipe gestora e o corpo docente.

Não se pretende constituir modelos prontos a ser utilizados, mas eixos norteadores do que é necessário ser observado. Portanto, os instrumentos podem ser ampliados,

2 transformados e adaptados de acordo com a necessidade de cada escola, considerando que alguns itens poderão não se adequar a todas as situações. É importante manter os eixos norteadores que servirão de parâmetros de análise pelas equipes regionais e centrais da SEDUC.

Planejamento

Antes da observação, deve ocorrer o planejamento da atividade pela equipe gestora, reforçando seu objetivo, deixando bem claro qual o foco dessa atividade e o papel de cada um e estabelecendo uma agenda; definindo os

pontos para a observação que são prioridade naquele momento e estudando o Protocolo de Observação proposto. Os professores devem ter sido informados sobre a visita de sala de aula e seus objetivos. É importante apresentar os propósitos de formação continuada que pressupõem a visita e salientar que esta será realizada após um planejamento junto aos professores, quando serão estabelecidos os aspectos observáveis (Protocolo de Acompanhamento), os procedimentos e o cronograma das visitas.

Realização da observação

Fazer observação de aula é uma tarefa complexa que será construída pela equipe ao longo do processo. No entanto, é importante que alguns pontos (combinados) sejam trilhados durante essa observação:

*ter claro qual o foco da observação da aula e anotar os diferentes aspectos definidos como pontos de observação;

*posicionar-se onde tenha um campo visual de toda a sala;

*não interromper a aula; as intervenções serão feitas no momento do feedback;

*ser objetivo nas anotações e não tentar avaliar nem interpretar nesse• momento;

*o trabalho de avaliação e interpretação será feito posteriormente quando houver a análise dos dados pela equipe gestora;

*anotar a otimização do tempo entre as diversas atividades desenvolvidas;

*registrar pontos positivos, pontos de atenção e evidências dos itens observados;

*registrar o ponto de vista do professor sobre a aula, como, por exemplo, se a aula ocorreu como habitualmente ou algum evento aconteceu.

Reunião da equipe gestora após observação da aula

É imprescindível que a equipe gestora se reúna para fazer a leitura e discussão a respeito do feedback que será realizado com o professor. Nesse sentido, levantamos alguns aspectos a serem lembrados:

- a leitura do protocolo deve ocorrer pouco tempo depois da observação; assim, o observador pode complementar os apontamentos;
- a leitura deve ser reflexiva e basear-se no objetivo da observação;
- a equipe deverá fazer anotações sobre encaminhamentos para facilitar a devolutiva que será feita com o professor;
- agendar uma entrevista com o professor para realizar o feedback;
- fazer um cronograma com as próximas visitas a serem realizadas;
- a equipe precisa se preparar para essa conversa com o professor, pois a abordagem, a forma como ela se comunica e com qual propósito vão fazer toda a diferença para a receptividade do professor em receber o feedback e em ter a presença da equipe gestora na sala de aula.

Entrevista com o professor / Devolutiva – Feedback

O passo seguinte é a devolutiva do acompanhamento ao professor. Nesse momento, é importante que a abordagem seja amigável e profissional, pois o objetivo dessa ação não é punição ou vigilância: é formativo e consiste em aprender com o outro e melhorar. Deverá haver comentários de ambas as partes sob a forma de reflexões a respeito da aula; se os objetivos estabelecidos foram atingidos; quais aspectos devem ser mantidos; e quais precisam ser alterados ou adaptados. Alguns pontos importantes são:

* converse com o professor e troque impressões sobre pontos positivos e depois sobre os pontos de atenção, utilizando sempre exemplos que partam da prática;
* é necessário colocar a escuta em prática e conduzir esta conversa, de feedback, de uma forma que busque estimular a reflexão do professor; apontar o que observou e suas evidências; e sugerir intervenções para melhorar os pontos de atenção, combinando algumas estratégias e encaminhamentos;
* agendar com o professor uma próxima visita.

Avaliação da aprendizagem

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, permite ampla flexibilidade na condução dos assuntos escolares e, justamente por esse motivo, vem provocando forte impacto na organização dos sistemas de ensino e das escolas.

Essa flexibilidade tem uma razão de ser:

pretende colocar a qualidade da aprendizagem e o sucesso do aluno acima de toda e qualquer formalidade burocrática. Por isso, ao conceder autonomia pedagógica às escolas, a LDB cria as condições legais para que elas se organizem para alcançar os objetivos e as finalidades da educação básica.

Para que isso venha a ocorrer de forma bem-sucedida, é preciso que a escola reflita sobre suas concepções de ensino, de aprendizagem e, em especial, de avaliação da aprendizagem. No que concerne especificamente à avaliação, cabe mencionar o artigo 24 do capítulo II da LDB, que trata da educação básica, notadamente da organização dos níveis fundamental e médio. Interessa, em particular, o disposto no inciso V, segundo o qual a verificação do rendimento escolar deve observar os seguintes critérios:

a) avaliação contínua do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

O que pretende essa lei?

Ela toma uma decidida posição contra o fracasso escolar e, também, contra o barateamento da educação. Por esse motivo, é que se espera, mais do que nunca, que os professores verifiquem constantemente os avanços e as dificuldades de seus alunos; que se avaliem – reformulando, se necessário, sua forma de ensinar – e ofereçam a eles, sempre que necessários, suporte e reforço escolar. Não esquecer que a LDB, em seu artigo 13, inciso III, deixa muito claro que compete aos docentes "zelar pela aprendizagem dos alunos", sendo esta a forma de garantir o sucesso da aprendizagem e, portanto, a permanência dos alunos na escola.

Assim, diferentemente do que se costuma supor, quanto maior for a flexibilidade da organização escolar, mais ela requererá avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Avaliações de diferentes modalidades – da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e, inclusive, aquelas de caráter institucional – devem receber especial cuidado por parte da escola.

A avaliação

A avaliação é uma importante ferramenta a serviço da gestão e do planejamento escolar na medida em que seus resultados permitem aprimorar o desempenho de seus alunos, a gestão da sala de aula e a organização interna da escola.

A ação educativa tem sempre um caráter intencional. Isso quer dizer que temos como meta provocar modificações específicas nas pessoas, em seu comportamento, suas ideias, seus valores e suas crenças.

No espaço escolar, esperamos que nossos alunos aprendam, nossos professores ensinem melhor, os pais participem mais da escola, os funcionários exerçam bem suas tarefas, tornando-as também educativas. E queremos poder verificar se isso de fato aconteceu. Então, sempre que pensamos em evolução, mudança, transformação, é preciso pensar também em avaliação.

A importância da avaliação vem crescendo na medida em que a educação ganha mais espaço. A avaliação do desempenho dos alunos deve ser entendida sempre como um instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor e do aprimoramento da escola.

Avaliamos para aumentar nossa compreensão do sistema de ensino, de nossas práticas educativas e dos conhecimentos de nossos alunos. Avaliamos também para esclarecê-los a respeito de seus pontos fortes e fracos, dos conteúdos que merecem mais atenção, onde devem centrar esforços. A avaliação, nesse sentido, permite a tomada de consciência de como estamos nos saindo.

Avaliamos para qualificar a aprendizagem, identificar problemas, encontrar soluções, corrigir rumos e acertar o passo de todos e de cada um.

Definido o espírito da avaliação, cabe ressaltar que ela envolve sempre dois aspectos indissociáveis. Um deles refere-se à cole-

ta de informações relevantes e úteis, que nos permitam formar juízo acerca de uma pessoa, um fenômeno, uma situação, um objeto. Esses juízos devem ser formados para que orientem as decisões sobre o que ou quem está sendo avaliado, sendo esse o segundo aspecto anunciado anteriormente.

Se o diretor de escola perguntar a seus professores as razões pelas quais avaliam, eles provavelmente responderão: avaliamos para julgar se nossos alunos aprenderam e se estão em condição de enfrentar, com sucesso, o próximo ano; avaliamos para verificar se nossos alunos devem ou não ir para programas de recuperação e reforço etc. Os professores avaliam para formar juízos e tomar decisões.

O problema é que acreditam, na maioria das vezes, que só alunos devem ser avaliados e que as decisões a serem tomadas dizem respeito apenas à vida acadêmica dos 3 estudantes. Em geral, o professor, ao avaliar, raramente se inclui nesse processo. Essa é a visão que, infelizmente, vigora na maioria das escolas.

Mas há outra vertente, menos divulgada e quase sempre ausente das escolas, segundo a qual a avaliação – justamente por coletar informações importantes, que permitem formar juízos de valor e tomar decisões – deve ser vista como um instrumento do planejamento, uma ferramenta importante para que possamos refletir sobre onde estamos e para onde vamos. Nessa óptica, a avaliação ganha uma abrangência muito maior e assume uma importância central na escola, tornando-se um poderoso instrumento a serviço da qualidade do ensino.

Quando se identifica o que os alunos sabem e deixam de saber, é possível repensar a capacitação docente, modificar os métodos de ensino empregado e centrar esforços naquilo que a avaliação demonstrou ser mais difícil para os alunos aprender.

Nesse sentido, não há porque alunos, professores, coordenadores ou diretores de escola tenham medo dos processos avaliativos, pois são eles que permitem reconhecer os problemas ou lacunas de aprendizagem e buscar formas para que sejam enfrentados. Nessa medida, conforme apregoa o sociointeracionismo, a avaliação busca, essencialmente, acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem para poder aprimorá-lo.

Instrumentos de avaliação e conceitos/notas atribuídas

Além dos testes objetivos e das provas dissertativas, existem muitos outros instrumentos de avaliação: questionários, deveres de casa, trabalhos em grupo e portfólios – um tipo de pasta na qual os trabalhos dos alunos que evidenciam seus progressos ao longo do ano escolar são armazenados: textos, relatórios, redações, desenhos e autoavaliações.

Outra fonte importante para avaliar é a observação dos professores sobre como as crianças e os jovens agem no dia a dia da sala de aula: estão aprendendo o que deles se espera? Em que ritmo? Nossos métodos de ensino têm se mostrado eficazes? Em que sentido é preciso mudar?

Avaliações sempre devem ser cuidadosas, e uma de suas preocupações principais está no processo de correção das respostas obtidas e na maneira como informamos aqueles que foram avaliados sobre os resultados alcançados.

Aqui, a regra é buscar não ferir a autoestima de ninguém. Em primeiro lugar, não convém riscar os trabalhos dos alunos, chamando a atenção para o erro. Essa é uma prática velha, que pretende deliberadamente fazer com que os estudantes fiquem envergonhados, quando não culpados, por terem errado.

Muito mais importante do que isso é identificar a natureza do erro cometido. Por que o aluno errou? Errou porque a tarefa era maçante, ele se desmotivou e com isso não a terminou a contento? Ou por que queria acabar logo e não controlou a impulsividade?

Ele errou por que usou uma habilidade que não era requerida? O que ocasionou a confusão? Será que o aluno errou porque não foi capaz de pôr em prática sua ideia ou por que não entendeu o que tinha de ser feito por falta de concentração ou excesso de ansiedade? A questão era muito difícil (ou mal formulada) ou não houve tempo suficiente, antes da avaliação, para praticar e solidificar os conhecimentos solicitados? A análise da natureza dos erros cometidos pelos alunos deve ser feita pelos professores, não só para lhes informar a respeito de como podem superar os problemas encontrados como, e sobretudo, para ajustar o ensino às peculiaridades da classe. Essa é uma tarefa que o gestor deve incentivar.

Além disso, o professor precisa encontrar estratégias eficientes para informar o alu-

no a respeito do que errou e de por que errou. Ao comentar os resultados obtidos na avaliação, é importante que, ao perceber a natureza do erro cometido, o aluno entenda sua própria forma de pensar. É possível comentar com a classe os erros mais frequentes sem dizer quem os cometeu.

Mais tarde, é importante manter com os alunos que se encontram em situação mais difícil um bom diálogo a respeito de como podem ser ajudados. Se não houver na própria sala de aula oportunidades de acompanhamento individualizado, são essenciais estudos de recuperação e de reforço. Atender às necessidades de cada aluno, preservando o sentimento positivo que ele mantém a respeito de si mesmo, é algo que o professor competente faz corriqueiramente. Nesse sentido, é importante que os professores sejam orientados para que:

a) façam comentários curtos e encorajadores para alunos menores e comentários mais extensos para os mais velhos, detalhando seu desempenho;

b) personalizem seus comentários, evitando escrever as mesmas frases para todos;

c) tornem as notas (ou os conceitos) o mais significativas possível, dando maior peso aos objetivos mais importantes;

d) sejam justos ao darem notas para os alunos;

e) certifiquem-se de que podem justificar a nota atribuída a cada aluno;

f) comentem erros específicos e apontem suas possíveis causas, fornecendo aos alunos ideias sobre como melhorar;

g) concedam a todos os alunos o benefício da dúvida: todas as técnicas de avaliação envolvem erro;

h) expliquem seus critérios de avaliação aos alunos e os relembrem de tempos em tempos;

i) estabeleçam critérios de desempenho elevados que aumentem o nível de aspiração dos alunos, mas que não se tornem impossíveis de serem atingidos.

Muitas vezes, a família não consegue entender o que as notas ou os conceitos dos boletins significam, e isso pode gerar intensa ansiedade. É por esse motivo que as reuniões com os professores em geral são tão esperadas: nelas, há oportunidade de saber como o filho (ou a filha) está se saindo em um ambiente diferente daquele mais restrito da casa, regido por outros princípios, regras e normas.

É preciso pensar bem em como receber os pais e, em especial, em como lhes informar qual está sendo o desempenho de seus filhos na escola, levando em consideração que muitos deles dificilmente poderão auxiliar seus filhos a realizar as tarefas escolares, ainda que possam estar atentos ao material, ao cumprimento das lições de casa e à frequência escolar.

Nessa medida, deve ser solicitado apenas o auxílio possível, evitando criar falsas expectativas. Isso só produz frustração em ambas as partes.

Promover não é empurrar para a frente

É necessário frisar que a qualidade da escola se evidencia por meio de aprendizagens efetivas. Não se trata de corrigir o fluxo e adequar a idade à série “empurrando” os alunos para a frente. Isso seria uma tragédia pedagógica porque titularia sem formar e teria como consequência a perda de oportunidades futuras justamente porque se perdeu, no presente, a ocasião de aprender.

É preciso levar os professores a mudarem o seu olhar. Na óptica de grande parte deles, os alunos são os principais culpados pelo fracasso escolar: desnutridos, mal- amados, repletos de problemas emocionais, com déficits cognitivos cada vez mais acentuados, constituem um grupo que melhor seria se fosse retirado da escola, mas não é bem assim, pois os principais problemas são os de ensino, e não os de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sala de aula há inúmeras situações que precisam ser observadas pelo docente, assim como compartilhadas com colegas para melhor entendimento e busca de estratégias. Pois, muitas vezes, um aluno tachado como “bagunceiro”, pode ser na verdade um aluno com um grau elevado de defasagem de aprendizagem... E fazer a tal da bagunça é como esse aluno esconde as suas fraquezas e dificuldades.

Gerenciar uma sala de aula, como vimos, requer mais habilidades do que se pode supor; preparar uma aula que contemple a

maioria dos alunos, exige competência, planejamento, esforço e diversas estratégias para se adaptar e atender aos demais alunos que não conseguimos atingir numa primeira tentativa. É de fato um trabalho de formiguinha, passo a passo, um dia de cada vez para que as evoluções ocorram.

Cada aluno é único e por isso exigem dos docentes diferentes formas de abordagem, demonstração e fala. O que torna o desafio de ensinar, se fazer entendido, cada vez mais difícil para o professor.

Muitos docentes acabam se mantendo ao modo tradicional, igual ao que foram ensinados ao cursarem uma determinada faculdade há muitos anos atrás em sua grande maioria. E hoje com tantos estudos, pesquisas e formações, sabemos na prática que desse modo tradicional estamos distantes de atingir as metas. Métodos falidos precisam ser revistos e abandonados por completo, para isso, o professor precisa estar aberto ao novo e gerir o seu trabalho com disciplina.

Hoje o docente precisa buscar novas alternativas para desempenhar o seu trabalho com excelência. A dinâmica das informações e agilidade da era contemporânea exige inovações... Os alunos atuais não se prendem para o comum giz e lousa, usar somente essas metodologias nos afasta significativamente do bom rendimento. Precisamos buscar formar cidadãos críticos que interfiram de modo positivo no meio em que vivem, e para isso estamos diante de muitos desafios: Como tornar a aula mais interessante? Como facilitar o entendimento de determinando conteúdo? Como competir com um mundo de informações na palma da mão? São perguntas que somente com vivência, prática, estudo e muito trabalho podem ser respondidos... E não temos uma resposta 100% correta, e nenhum manual que oriente as melhores ações ou por onde não podemos seguir. Mas, felizmente temos caminhos disponíveis, pois mudanças tão importantes exigem que o docente saia da rotina, mude hábitos, se empenhe, planeje, aceite desafios, aprenda, se reinvente, e se dedique de verdade... Sair da zona de conforto exige muito de todos nós, mas a recompensa com certeza nos trará um mundo melhor no futuro.

REFERÊNCIAS

https://sae.digital/gestao-de-sala-de-aula/ acessado em 09 de abril de 2021 https://novaescola.org.br/conteudo/1670/gestao-da-sala-de-aula-voce-seguro-

em-classe / acessado em 03 de junho de 2021

https://www.youtube.com/watch?v=MrGy_hnv5x8 acessado em 31 de março de 2021

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA APRENDIZAGEM E NO BRINCAR

MICHELLE SILVA FERREIRA

RESUMO

Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica. A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brincar; Psi-

comotricidade; Desenvolvimento; Infância.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é um processo complexo que envolve sistemas e habilidades diversas, inclusive as motoras. Na maioria das crianças que passam por dificuldades de aprendizagem, a causa do problema não está localizado no período escolar em que se encontram no nível das bases, ou seja, nas estruturas de desenvolvimento. Assim sendo, é imprescindível que a criança, durante o período pré-escolar, antes de iniciar a sistematização do processo de alfabetização, adquira determinados conceitos que irão permitir e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses conceitos ou habilidades básicas são condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem, e constituem a estrutura da educação psicomotora. O desenvolvimento psicomotor requer o auxílio constante do professor através da estimulação; portanto não é um trabalho exclusivo do professor de Educação Física, e sim de todos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Os principais aspectos a serem destacados são: esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estruturação temporal. Além desses aspectos citados, é importante trabalhar as percepções e atividades pré-escritas.

Um esquema corporal mal constituído resultará em uma criança que não coordena bem seus movimentos, veste-se ou despe-se com lentidão, as habilidades manuais lhe são difíceis, a caligrafia é feia, sua leitura é inexpressiva, não harmoniosa.(MORAIS,2002)

Esses são alguns aspectos que se podem observar em crianças que não desenvolveram adequadamente suas habilidades psicomotoras. Verifica-se a necessidade de estimulá-la adequadamente desde a mais tenra idade, tendo sempre claros, os objetivos a serem alcançados e os objetivos das atividades propostas; o relacionamento afetivo professor/aluno, o jogo prazeroso e a elevação da autoestima são também aspectos de extrema relevância. Partindo da concepção que a psicomotricidade na Educação Infantil é importante, devemos valorizá-la e trabalhar com as crianças no sentido de efetivar o seu verdadeiro significado.

De acordo com Quirós (1992, apud ELMAN; BARTH; UNCHALO, 1992, p.12) "a motricidade é a faculdade de realizar movimentos e a psicomotricidade é a educação de movimentos que procura melhor utilização das capacidades psíquicas".

Dessa forma, entende-se que a motricidade e a psicomotricidade são interligadas e ambas desenvolvem os movimentos físicos e mentais, procurando educar o próprio corpo, sendo a psicomotricidade uma ação em que se desenvolvem todas as áreas do conhecimento. Na busca de concepções que fundamentem este trabalho, podemos destacar as seguintes colocações: Compreendendo a sua importância para o desenvolvimento, o movimento humano, portando é mais do que simples deslocamento do corpo; no espaço. Constitui-se em uma linguagem que permite as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 5).

1. CONCEITUANDO PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é uma ciência fundamental no desenvolvimento da criança, em que a mesma deve ser estimulada sempre para que se possa ter uma formação integral, uma vez que o movimento para a criança significa muito mais que mexer com o corpo: é uma forma de expressão e socialização de ideias, ou até mesmo a oportunidade soltar as suas emoções, vivenciar sensações e descobrir o mundo.

Para Quirós (1992, apud ELMAN; BARTH; UNCHALO, 1992, p.12), Nos movimentos serão expressos sentimentos de prazer, frustração, desagrado, euforia, como dimensão de um estado emocional, reconstruindo, assim, uma memória afetiva desde os gestos iniciais da criança, na medida em que melhor o indivíduo domina seu corpo e sentimentos. Gradativamente ele irá conduzir-se com mais segurança no seu meio ambiente, e desta forma movimentar-se adequadamente dentro de todo um processo educativo. Nesse sentido, o desenvolvimento psicomotor torna-se muito importante na vida da criança porque, partindo da descoberta que ela faz do seu corpo, dos movimentos e de tudo que está ao seu redor, consegue conquistar e organizar seu espaço, desenvolver sua percepção auditiva e suas emoções, aprendendo aos poucos a coordená-las. (PONCHIELLI, 2003).

Segundo Conceição (1984, apud MORAIS, 2002, p. 2), compreende-se desenvolvimento como a interação existente entre o pensamento consciente ou não, e o movimento efetuado pelos músculos com ajuda do sistema nervoso.

Com base nesses autores, podemos afirmar que, para alcançarmos um bom desenvolvimento psicomotor da criança as atividades precisam ser bem elaboradas e executadas de maneira a proporcionar-lhe prazer ao realizá-las.

A Psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, a mente e o espírito. A Psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, já que o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. (LIMA; BARBOSA, 2007)

Ernest Dupré, em 1907, introduziu a psicomotricidade no contexto científico, enunciando a lei que surgiu do seu trabalho.

2. QUAL A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PARA APRENDIZAGEM ?

Nos movimentos das crianças se articula toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. O que é psicomotricidade? No princípio, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência. A criança está em formação, já que à medida que avança e é aplicada, vai-se estendendo a distintos e variados campos.

Hoje, vai mais longe: a psicomotricidade ocupa um lugar importante no desenvolvimento infantil, sobretudo na primeira infância, em razão de que se reconhece que existe uma grande interdependência entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais. A psicomotricidade é a ação do sistema nervoso central que cria uma consciência no ser humano sobre os movimentos que realiza através dos padrões motores, como a velocidade, o espaço e o tempo. A psicomotricidade, como estimulação aos movimentos da criança, tem como meta:

- Motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior.

- Organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários.

- Fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa, bem como da expressão da emoção.

- Ampliar e valorizar a identidade própria e a auto-estima dentro da pluralidade grupal.

- Criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único.

- Criar uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

Considerando-se que na primeira infância existe uma forte correlação entre o desenvolvimentos motores e intelectuais, e de suma importância à estimulação do desenho infantil , que representa seu primeiro "tesouro" expressivo, que muito irá contribuir para o desenvolvimento infantil e consequentemente para a construção da linguagem/aprendizagem.

O desenho é uma atividade espontânea e como tal, deve-se respeitá-la e considerá-la como a grande obra das crianças. Se a criança tem vontade de desenhar, anime-a sempre que o faça. O ideal seria que todas as crianças pudessem ter, desde cedo, algum contato com o lápis e o papel. Começarão com rabiscos e logo estarão desenhando formas mais reconhecíveis. Quanto mais a criança desenhar, ela se aperfeiçoará, e mais benefício se notará no seu desenvolvimento. O desenho facilita e faz evoluir a criança na psicomotricidade fina; Aprendizagem (leitura e escrita); confiança em si mesma; exteriorização de suas emoções, sentimentos e sensações; comunicação com os demais e consigo mesma; criatividade; formação da sua personalidade; maturidade psicológica.

A Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem.

Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil. A Psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como um meio de tomada

de consciência que une o ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade. A Psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. Fonseca (1988) comenta que a "Psicomotricidade" é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação entre a criança e o meio.

Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante. É necessário que toda criança passe por todas as etapas para o desenvolvimento da linguagem.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica. A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio-afetivo.

Segundo Barreto (2000), “O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo”. A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca.

Exemplos de atividades físicas são aquelas de caráter recreativo, que favorecem a consolidação de hábitos, desenvolvimento corporal e mental, melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando à formação da sua personalidade.

3. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO BRINCAR

Conforme Santos (2009) durante muito tempo e ainda hoje, prevalece a indiferença, de muitos ao ambiente escolar, pelo uso do lúdico no ensino das crianças. O brincar era e é tratado como uma atividade não séria que não se enquadra nos padrões de ensino, já que, o mesmo autor ainda traz que a escola prioriza a disciplina e o silêncio, assim como criança precisa ser obediente ao professor, passiva e imóvel em sala de aula, para que não haja bagunça. Isso contraria os objetivos que muitos educadores pregam em que se valoriza a criança como um ser ativo.

De acordo com Oliveira (2008) ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para a apropriação dos signos sociais.

Segundo Luckesi (2000) o lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

Como bem observa Fortuna (2001), em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável, o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Ainda de acordo com Fortuna (2001) uma proposta lúdica educativa torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles, “brincar e aprender ensinam ao professor, por meio de sua ação, observação e reflexão, incessante-

mente renovadas, como e o que o aluno conhece".

Ainda, segundo Dohme (2005), além de o jogo ser uma atividade interessante, ela transmite conteúdos na qual:

"(...) podem colaborar na formação do indivíduo de forma ampla, proporcionando o desenvolvimento em outros aspectos, como físico, intelectual, social, afetivo, ético, artístico. Este desenvolvimento pode ser obtido através de situações comuns decorrentes da aplicação de jogos como o exercício da vivência em equipe, da criatividade, imaginação, oportunidades de autoconhecimento, de descobertas de potencialidade, formação da auto-estima e exercícios de relacionamento social".

Le Bouch (1987) ressalta que "é partindo de um desenvolvimento funcional metódico que facilitaremos as aprendizagens específicas". Neste desenvolvimento funcional, a educação psicomotora desempenha um papel central já que ela termina no ingresso a uma imagem do corpo operatório, condição da disponibilidade pessoal em relação ao meio material e humano. Ressalta ainda, que a educação psicomotora nas escolas deveria desenvolver nas crianças, uma postura correta frente à aprendizagem de caráter preventivo do desenvolvimento integral do indivíduo, frente a várias etapas de crescimento.

Aliadas aos métodos estão as técnicas de pesquisas, instrumentos específicos que ajudam no alcance dos objetivos almejados. Para a realização deste estudo utilizou-se como instrumento uma entrevista semiestruturada que é formada por questões norteadoras que guiaram a entrevista e possibilitam que alguns pontos sejam aprofundados. Sendo a mesma uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa de campo com técnica de análise de conteúdo pelo método de Bardin (1977).

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude 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).

De acordo com Assunção e Coelho (1997) a psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem.

Segundo Morais (2002) quando a lateralidade de uma criança não está bem estabelecida, a mesma demonstra problemas de ordem espacial, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro, não aprende a utilizar corretamente os termos direita e esquerda, apresenta dificuldade em seguir a direção gráfica da leitura e da escrita, não consegue reconhecer a ordem em um quadro, entre outros transtornos.

Segundo Luckesi (1994), a atividade lúdica ajuda a desenvolver a capacidade criativa da criança, atuando como uma atividade orgânica e ao mesmo tempo prazerosa para a criança, já que a brincadeira proporciona uma melhor qualidade da vida escolar. Auxiliando na auto realização e ao mesmo tempo na interação com o grupo social que a cerca. Para ele, a prática de brincadeiras é um dos mais eficazes instrumentos que permitem a interação do interior da criança com o mundo exterior. Por isso, ao estudar a importância das atividades lúdicas enquanto contribuição da psicomotricidade para o processo de ensino-aprendizagem destaca-se a relevância desta pratica para a criança, tornando-a um ser mais harmônico com o meio social.

A brincadeira é uma necessidade para a criança, que favorece a passagem do período sensório-motor ao lógico concreto. Por meio da brincadeira a criança começa de forma gradativa a operar mentalmente, formando categorias conceituais e relações lógicas, a partir dos símbolos e representações individuais (BARRETO, 2000).

Vygotski (1988) discute o papel do brinquedo, referindo-se especialmente à brincadeira como "faz-de-conta", como brincar de casinha, escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram. Numa situação imaginaria como a da brincadeira de "faz-de-conta", a criança é levada a agir num mundo imaginário onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes.

A brincadeira se constitui em um exem-

plo de atividade no qual a criança poderia ser vista como se estivesse num mundo só seu. Conforme Lopes (2001), "o jogo e o exercício é a preparação para a vida adulta, a criança aprende brincando e é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades".

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. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Segundo Santos (2002, p 37) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Para Winnicott (1966), a brincadeira permite a associação livre de ideias, pensamentos, impulsos, sensações sem conexão aparente e emersão de ideias. Para ele, com base no brincar, se desenvolve a comunicação e se constrói a totalidade da existência experiencial do homem.

Compreende-se assim através dos relatos que a coordenação psicomotora e a ludicidade são fatores ou elementos que estão diretamente ligadas à expressão do corpo, porque todo movimento tem uma conotação psicológica de sensações. Através do brincar podem ser expressos sentimentos, assim como um estado emocional pode ser percebido através dos gestos da criança.

Por acreditar que a psicomotricidade auxilia e capacita o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares, se fez necessário aproveitar deste recurso. Considerando que um bom desenvolvimento psicomotor proporciona ao aluno algumas das capacidades básicas para obter bom desempenho escolar, a psicomotricidade se utiliza o movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como intelectuais. (OLIVEIRA, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo, constatamos que o jogo pode ser reconhecido como um valioso instrumento de trabalho nas escolas, por isso podemos afirmar que o jogo e o brinquedo devem ser favorecidos nas instituições escolares como prevenção das dificuldades provenientes do desenvolvimento inadequado do corpo. De acordo com Tubelo (2006), a escola deve propiciar aos educandos diversas vivências, sejam elas corporais, visuais, auditivas, para que se estimulem os sentidos para que a criança desenvolva as habilidades psicomotoras necessárias para o aprendizado, principalmente o da linguagem escrita. Segundo a autora, as brincadeiras e os jogos são importantes para que a criança possa construir significados mais adequados para o que é ensinado na escola.

Com base na fala da referida autora, pudemos perceber, então, que a psicomotricidade é fundamental na vida da criança desde o primeiro ano de idade, já que mesmo através dos movimentos a criança se expressa. Fato que constatamos ao trabalhar com crianças do Infantil I, pois algumas crianças sentiam dificuldades em certos momentos, por não terem sido estimuladas nos anos anteriores.

Geralmente, acontecia quando distribuía lápis de cor ou giz de cera, nesses momentos percebia que algumas crianças não sabiam sequer como pegá-lo e/ou manuseá-lo. Porém, era necessário que as crianças estivessem sempre com o lápis na mão, era um exercício contínuo, no intuito de desenvolver sua coordenação motora fina, desta forma sempre insistia nesse trabalho.

Ter as crianças como objeto de pesquisa foi gratificante para nós, pois pudemos aprender muito com elas, através das atividades propostas, com as brincadeiras, jogos, etc. e percebemos que o amadurecimento das habilidades motoras acontecia quase imediato e o crescimento da turma evidenciou-se.

Essa pesquisa possibilitou aprender mais sobre os mistérios dos movimentos do corpo que estão interligados com as demais áreas do conhecimento, como a linguagem oral, a escrita, as artes visuais, o raciocínio lógico-matemático entre outros, o que me tornou ainda mais habilitada para executar meu

trabalho junto às crianças. Constatamos que, por mais que se fale de objetivos para serem alcançados em relação à psicomotricidade, cada pessoa tem a sua hora, a sua maturidade física e pedagógica e ela deve ser respeitada. Enfatizando a importância da psicomotricidade e da ludicidade na vida escolar, percebeu-se que uma criança que não conhece a si mesmo e que não descobriu o mundo que a cerca poderá não conseguir também relacionar a sua educação escolar com a realidade cotidiana.

A partir de pesquisas bibliográficas, chega-se a conclusão que a psicomotricidade é um elemento fundamental para ser trabalhado desde os primeiros anos de vida da criança, e que a mesma está presente nas escolas, mas que não possui o grande destaque que deveria, assim como não está sendo devidamente estimulada pela escola aos educadores e dos educadores aos alunos. A partir dos relatos obtidos entende-se que propor atividades que instiguem a todos ao movimento corporal no processo de aprendizagem, poderá além de instrumentalizar os educandos, também auxiliar o profissional da educação a ter ainda mais consciência sobre o assunto psicomotricidade e sua importância no âmbito escolar.

Acredita-se a partir dos relatos desta pesquisa e das leituras feitas a cerca do assunto, que muitos dos problemas ou dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de questões de psicomotricidade, assim, supõe-se a partir deste estudo que se esse conteúdo for trabalhado, estimulado e altamente priorizado na educação, muitos dos problemas de alfabetização nas séries iniciais seriam amenizados. Mas para isso é necessário incentivo mediante cursos de formação profissionalizantes, bem como, disponibilidade e dedicação por parte do professor.

Há evidências a partir deste estudo de que crianças trabalhadas em seu esquema e imagem corporal, lateralidade, entre outras, apresentam melhoras e diferenças significativas no seu desenvolvimento e aprendizado escolar. Quanto à questão ludicidade, percebe-se que a mesma contribui para a aprendizagem da criança, assim como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. A criança aprende através da atividade lúdica e através do brincar, ela se relaciona. Autores citados no referencial teórico deste estudo trazem a tona a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança, assim entende-se que é no brinquedo que ela aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações.

No momento em que a criança brinca, ela cria, ela vive aquele momento. Assim como foi ressaltado em entrevista, a criança traz no momento dos jogos, do brincar, situações pessoais, assim como seus sentimentos. Então se acredita que a psicomotricidade e a ludicidade estão interligadas ao desenvolvimento tanto corporal quando emocional da criança, sendo ambas indispensáveis no processo de aprendizagem. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S.J. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2ª editora Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BROTTO, Fábio Otuzi, F. Jogos cooperativos: Se o importante é Competi, o fundamental é cooperar. 2ª ed. Renovada. Santos SP, 1999

FONSECA, V. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione,1989..

NEGRINE, A. "A Educação Física e a Educação Psicomotriz". In: Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. Brasília: MEC, 44: 60-63, jan./mar. 1980.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade, alternativas pedagógicas. v. 3. Porto Alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: Um Estudo em Escolares com Dificuldades em Leitura e Escrita.1992. 277 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. "Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem".In: SISTO, F. F. et all (org.), Atuação psicopedagógica e apredizagem escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 175-195. OTONI,B.B.V.,2007.

REZENDE, J.C.G.; GORLA, J.I.; ARAÚJO, ROSA, A.P.; NISIO, J.D. Atividades Lúdicas: sua importância na alfabetização. Curitiba: Juruá, 2002.

SABOYA, B. Bases psicomotoras: aspectos neuropsicomotores e relacionais no primeiro ano de vida. Rio de Janeiro: Trainel, 1995.

VAYER, P. A criança diante do mundo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Fonte: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/psicomotricidade-infantil-a-arte-de-brincar-e-aprender-atraves-do-ludico © Psicologado.com

JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA

RESUMO

É fato que os jogos eletrônicos fazem parte da cultura dos jovens, porém há uma não apropriação dessa ferramenta por parte da educação física escolar. O objetivo do presente artigo é abordar como o jogo eletrônico reproduz ações controladas pelo jogador em um ambiente virtual que propicia ao mesmo resolver situações impostas pelos consoles, com movimentos executados pelo personagem como: se locomover, pular, agachar, manipular além de conduzi- los ao entendimento de regras e contextualizar a vivência do jogo. O que indaga nessa perspectiva é se: “Os jogos eletrônicos estimulam a aprendizagem na educação física escolar?” Os conceitos utilizados para esta pesquisa parte de levantamento de dados e bibliografias que já abordaram o tema jogos na educação. O trabalho propõe integrar os jogos eletrônicos muito conhecidos pelas crianças como uma estratégia de aprendizagem capaz de trazer benefícios para a educação física escolar, estudando o comportamento dos alunos nas aulas reais após ter experiências com os jogos virtuais.

Palavra-chave: Jogos eletrônicos; Educação Física; Aprendizagem; Mídia.

ABSTRACT

It is a fact that electronic games are part of the culture of young people, but there is a lack of appropriation of this tool by physical education at school. The purpose of this article is to address how the electronic game reproduces actions controlled by the player in a virtual environment that allows them to solve situations imposed by the consoles, with movements performed by the character such as: moving, jumping, crouching, manipulating and driving them understanding rules and contextualizing the experience of the game. What asks from this perspective is whether: "Do electronic games encourage learning in physical education at school?" The concepts used for this research are based on data collection and bibliographies that have already addressed the theme of games in education. The work proposes to integrate electronic games well known by children as a learning strategy capable of bringing benefits to school physical education, studying the behavior of students in real classes after having experiences with virtual games.

Keyword: Electronic games; PE; Learning; Media.

INTRODUÇÃO

Os jogos eletrônicos desde suas primeiras produções até os dias de hoje se mostraram participante na vida de adultos e crianças, principalmente nas últimas três décadas (FERES NETO, 2001).

O que podemos observar é que; muitos desses jogos estão sendo vivenciado em circunstâncias reais, como Rodrigues Jr e Sales (2012) aponta as habilidades desenvolvidas pelo jogador na simulação virtual, experienciadas em diversos jogos do gênero, trabalhando técnicas de raciocínio rápido, precisão e coordenação motora, semelhante as práticas na educação física escolar.

Analisando os jogos de estafetas que segundo os fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo (2008) descreve como um jogo em que crianças se locomovem de um ponto para outro, em muitos casos transpassando e desviando de objetos e apontado o uso frequente desta atividade na educação física. Observando essa atividade podemos comparar com um dos jogos eletrônicos de grande fama, o jogo Mario Bros em que o personagem percorrer vários ambientes

passando por obstáculos em busca do seu objetivo.

Atentando-nos para essas similaridades partimos para outro contexto relacionado à área da educação física, se a mesma está preparada para integrar a linguagem dos jogos eletrônicos dentro da disciplina.

Para isso recorremos a história em que menciona as características da educação física no Brasil, foram moldadas a partir das influências de movimentos sociais fixando seus conceitos como as fases higienista-eugenista apontado por Castellani Filho, (2000), e o período militarista citado por Guiraldelli Jr, (1988). que relata a introdução da ginástica e o método calestênico e também as praticas esportivas adotadas durante o período militar entre 1964 e 1985.

A busca em romper com os conceitos mecanicista e esportivo nos afirma a preocupação da educação física em formar cidadãos críticos, fundamentado em uma visão sociocultural (DAOLIO, 2004).

Apesar das tentativas de rompimento com os modelos desportista e mecanicista na educação física não houve mudanças, pois como cita Betti (1998) a educação física e a prática esportiva se tornaram coisas distintas, porém a educação física ainda se encontra influenciada pela prática esportiva.

Atualmente a proposta da educação física escolar não se baseia somente na prática esportiva na escola como afirma Darido e Rangel, (2005) apontando outros temas como: os jogos, dança, ginástica e luta pertencente à cultura corporal, com propósitos de preparar o aluno, para o reconhecimento do corpo e desenvolver uma vivência sociocultural com os demais alunos.

A partir dessa evolução presenciamos o surgimento dos *nativos digitais, título dado por Marc Prensky (2001) a aqueles que nasceram dentro dessa transformação. Inserido neste meio percebe-se o grande envolvimento dos jogos eletrônicos na vida desses nativos, pois não é preciso ir muito à frente para encontrarmos crianças ou adolescentes que não tenham vivenciado esse tipo de jogo ou até mesmo se envolvido em discussões sobre o assunto apresentado por diferentes abordagens pelos adultos, instituições, meios de comunicação, entre outros.

A consolidação dos jogos eletrônicos se firma cada vez mais e com os avanços tecnológicos, como citado no começo, houve uma desvinculação dos mesmos, o que antes era uma particularidade do videogame e máquinas de fliperamas, passa a ser disponibilizado em computadores, celulares, tablets e a internet, intensificando uma ampla possibilidade de acesso aos jogos. Além disso, houve um aumento no poder de compra da sociedade, contribuindo para a aquisição desses aparelhos.

O não uso dos jogos eletrônicos na educação física escolar chama a atenção, quando comparadas as características similares entre os jogos virtuais e as atividades desenvolvidas nas aulas da educação física escolar, pois Feres Neto (2001), relata em seu trabalho a criação do primeiro jogo virtual, idealizado por Willy Higinbotham em 1958, um rústico jogo eletrônico de tênis, porém percebível a possibilidades de tornar uma modalidade esportiva real, para uma vivência virtual. Esse fenômeno é esclarecido por Lévy (1996), que explica o processo de virtualização que seria a partir da transformação do real para o virtual. O autor mostra como exemplo a rotina de uma empresa que desenvolve seu trabalho, utilizando objetos em um espaço físico. Se esses serviços passassem a ser prestados por uma rede de comunicação seria dispensado a presença física e o trabalho seria desenvolvido de forma virtual.

Apesar de ter um contato visual, mental e manipulativo o jogador movimenta seu personagem que reproduz movimentos iguais às pessoas em jogos reais, além disso, esse mesmo jogador se disponibiliza a seguir as regras, participar de situações desafiadoras estabelecidas pela máquina, exigindo superações para que se tenha êxito, não diferente dos jogos e brincadeiras trabalhadas nas práticas de educação física. (RODRIGUES JR E SALES, 2012)

Por meio desta percepção podemos ver a possibilidade dos jogos eletrônicos propiciar diferentes vivências na educação física, como aponta Costa (2006) da importância do processo de virtualização e atualização do jogo e que para isso há uma necessidade de “atualizar”, tornar o que é vivenciado nos jogos eletrônicos em experiências corporais reais. Podendo assim, agregar conhecimentos prévios apresentados nos jogos virtuais, despertando na criança o interesse pela prática dos jogos em ambientes reais.

Situando em outras observações não podemos ignorar sobre os perigos alertados por Waldemar Setzer (2005) para as consequências prejudiciais que envolvem as práticas dos jogos eletrônicos nas limitações dos movi-

mentos motores, na violência contida nesses jogos e na automatização do pensar, diferente do jogo de xadrez em que o raciocínio vem antes do agir, esse pensar não seria possível nos jogos eletrônicos, pois resultaria em atrasos e posteriormente na perda de pontos. Em contrapartida Feres Neto (2001) cita que deve se levar em consideração os diversos jogos eletrônicos existentes e indica a importância do educador na escolha e formas que esses jogos serão trabalhados de forma real.

A partir dos levantamentos desses conhecimentos, esse artigo direcionou-se a analisar "Os jogos eletrônicos como estratégia de estimulo para a aprendizagem na educação física escolar".

1. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para melhor entendimento do presente artigo é preciso esclarecer como a educação física se configurou com o passar do tempo na vida escolar, para podermos adentrar em um ambiente familiarizado, que nos conduz por um caminho sem estranhezas.

A educação física escolar no Brasil, em sua história, passou por fases como higienista- eugenista mencionados por Castellani Filho (2000), em que é atribuída a educação física a tarefa de desenvolvimento da saúde física e intelectual do indivíduo para que os tornem livres de doenças.

O movimento higienista sede lugar ao ensino militarista, que rondava a educação física desde as primeiras décadas da república, mas ganha força entre 1930 até o fim da segunda guerra mundial e na decadência do estado novo, período de governo de Getúlio Vargas. As influencias militaristas modificam o cenário da educação física, implantando na escola, a ginástica e o método calistênico, modelo importado da Europa, precisamente da Alemanha.

Podemos apontar também outro período em que há um envolvimento dos militares na história da educação física após o golpe militar em 1964, até a metade dos anos 80 em que há uma introdução das atividades desportivas nas escolas, objetivando a submissão do indevido perante as ordens do Estado e a formação de um super-homem propagando a ideia de herói nacional (GUIRALDELLI JR, 1988).

A partir dos anos 80, as grandes mudanças no país e na área acadêmica, profissionais da área vem a necessidade de mudanças na educação física, como Darido e Rangel, (2005) aponta o surgimento de novas abordagens como: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, Interacionista-Construtivista, Critico-Superadora entre outras, determinando romper com o modelo mecanicista e esportivo, buscando moldar um indivíduo critico capaz de identificar e experenciar as diversas manifestações do movimento realizado pelo corpo, propiciado pela educação física escolar. Neste mesmo período Daolio (2004) nos afirma que o rompimento busca a finalidade de inserção sociocultural, pois antes o corpo era trabalhado apenas em sua forma orgânica, em atividades como passar tempo ou preparação atlética e não como expressão cultural ou algo incorporado aos fenômenos sociais.

Nesta necessidade de formação de uma educação física na escola com características pedagógicas, Darido (2003) identifica dois tipos de currículos que compõe a formação do professor, um seria o tradicional-esportivo que destaca as disciplinas fundamentadas no desempenho esportivo, dando importância ao saber fazer para ensinar, distinguido a teoria da prática, enquanto a teoria se restringia aos conteúdos aplicados em sala de aula, os exercícios eram realizados em espaços destinados para atividades esportivas, esse currículo estava ligado às instituições particulares. O outro tipo de currículo é o cientifico que tomando força no início da década de 90 avança na produção do conhecimento valorizando a importância de aprender a ensinar, buscando o entendimento no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das tentativas de quebra com os modelos desportista e mecanicista não houve mudanças significativas na educação física, como cita Betti (1998). A separação de percepção do que é a educação física, ao falar que não se faz mais educação física e sim a prática das modalidades esportiva e que a mesma fica apenas para um contexto escolar sendo que ainda neste estado se encontra influenciada por uma vivência esportiva perpetuada até os dias de hoje. O cenário atual das escolas ainda se assimila com o sistema adotado pelos militares nas décadas de 70 e 80, não podemos dizer que há uma ausência de outras práticas da cultura corporal, mas apesar das grandes mudanças que ocorreram durante esse tempo vemos a educação física escolar ser confundida como um fim para a criação de atletas profissionais incitados pelo glamour da mídia citado por Betti (1998) A criação do herói esportista através da mídia, a pratica esportiva realizado

pelo telespectador não seria por prazer, mas sim uma

reprodução do que é apresentado na televisão.

A vivência que o aluno tem em seu dia a dia, que através da mídia acompanha as notícias esportivas centradas no futebol e pratica esse mesmo esporte em suas horas de lazer, se estende para as aluas de educação física, pois a mesma já tem em sua "genética" esse tipo de prática fazendo acontecer o que Darido (2005) alega no surgimento da abordagem recreacionista em que o aluno tem os domínios da aula, o professor fica apenas com a função de marcar o tempo e o resultado do jogo. A autora previne e condena esse tipo de atividade alegando como algo inadequado, pois o "dar a bola" desconsidera todos os procedimentos pedagógicos do professor. Essa prática, acomodada pela educação física incapaz de moldar um indivíduo reflexivos, em muitos casos se tornou algo imaginável fora da disciplina ou até mesmo em dividir os espaço na disciplina com outras atividades como descreve Caetano e Pires (2012), ao comparar as aulas de educação física de 15 anos atrás direcionada para a prática e a resistência dos alunos de hoje, diante de uma proposta reflexiva sobre os conteúdos teóricos inseridos na

matéria por estarem acostumados com os velhos formatos de aula.

Neste mesmo estudo foi identificado que os alunos veem a educação física como uma quebra de rotina teórica experienciada nas demais disciplinas e se sentem incomodados por não praticar o que é de costume. A prática esportiva desejada pelos alunos colocaria as atividades da educação física na mesmice. Barroso e Darido (2009) veem a necessidade da aprendizagem, ir mais além de gestos e movimentos ensinados pelos professores, que o aluno saiba o porquê está realizando, e ter a percepção de valores e atitudes diante de outras práticas, referindo-se a aplicação das dimensões de conteúdos nas aulas.

A disponibilidade do profissional para a construção de uma boa aula é eficiente quando há predisposição do professor e é importante na criação de uma relação entre, aluno e professor.

2. JOGO (TEORIA / CONCEITO)

Ao abordar o tema jogo, podemos partir para as observações comportamentais dos seres vivos em seu dia a dia, pois neste contexto se manifesta e constitui a ação de jogar.

As evidências do jogo na vida humana é apontado por Huizinga (2000), como algo que se inicia antes mesmo da cultura e essas ações se ampliam na vida dos animais, como a brincadeira entre dois cachorrinhos em que desenvolvem a figuração de sentimentos ao fingirem está estarem bravos, além disso estabelecem regras excluindo comportamentos violentos como não morder, dessa forma acontece a brincadeira manifestando a existência do jogo.

Percebemos que naturalmente o jogo está inserido na vida humana ocupando espaços em seu dia a dia, porém não se fragmenta, não está isolado de outras vivências, Brougére (1998) afirma que a existência do jogo depende da integração do indivíduo com a cultura em que ele está inserido e só fará sentido se houver uma compreensão dos seus signos.

Ao analisarmos a cultura das antigas civilizações, em qualquer parte do mundo os jogos se apresentam com as particularidades e signos daquele povo, as vezes poderemos encontrar jogos parecidos que sofreram alguma transformação por decorrência de apropriação por diferentes culturas e na mistura de povos, como cita Darido e Rangel, (2005), dando exemplo da grande quantidade de jogos e brincadeiras existente na cultura brasileira herdada pela união entre portugueses, índios e negros.

Nos dias de hoje o jogo muitas vezes se torna uma fuga do trabalho, passa a ter uma finalidade de diversão ou lazer, Huizinga (2000) descreve o jogo como algo desnecessário para um homem considerado sério, e que o mesmo só recorreria para tal atividade, quando houver necessidade de algo que lhe traga prazer, que o tire das horas do ócio. Neste caso o jogo se caracteriza como uma atividade não-seria que não agrega bens materiais ou lucro para o homem. Então o jogo considerado algo não sério estaria a disposição das crianças pois os mesmos teriam tempo suficiente para vivenciá-los.

Dentro dessa percepção de uma suposta desvalorização do jogo, Kishimoto (1994) reivindica os status negativos relacionados a não seriedade do jogo infantil e o propõe como uma ferramenta educativa na busca de torná-lo importante capaz de acrescentar benefícios para a intelectualidade da criança.

Ao abordar o assunto em uma perspectiva educativa, Darido e Rangel, (2005) vê a importância na inserção dos jogos na educa-

ção física escolar, pois é algo conhecido pelas crianças e pode ser modificado tato a maneira de jogar e os materiais a serem utilizados, introduzir variações e adapta-las de acordo com as limitações e dinâmica das crianças, se tornando uma forma facilitada de aplicação das dimensões de conteúdo, democratizando a prática da educação física fundamentadas nas atividades esportivas valorizando o fazer e o executar.

3. JOGOS ELETRÔNICOS

Atualmente as tecnologias digitais se expandem em todas as esferas da sociedade. A partir dessa evolução Prensky (2001), relata o surgimento de dois grupos de vivencias distintas, em relação às tecnologias. Um desses grupos é denominado como imigrantes digitais, que são aqueles que participaram da era pré-digital e por essa razão tem dificuldades com as novas tecnologias. O outro seguimento são os nativos digitais, título dado àqueles que nasceram dentro dessas transformações e ressalta a facilidade com que esses jovens têm com as tecnologias digitais.

Dentro dessas tecnologias se percebe o grande envolvimento dos nativos com os jogos eletrônicos como cita Carniello, Rodrigues e Moraes (2012) em um estudo sobre o trabalho de Presnke (2010), afirma que nem todos que vivenciam os jogos eletrônicos são nativos digitais, mas todos os nativos digitais de qualquer forma, em algum momento de suas vidas, já tiveram contato com esses jogos e assim como Prensek, acreditam que os jogos eletrônicos sejam uma grande ferramenta de aprendizado para essa nova geração.

Para nos aprofundarmos no assunto sobre os jogos eletrônicos, primeiro vamos compreender a caraterização do virtual, componente que constitui o jogo que abordaremos, seguindo as ideias do filósofo francês Pierre Lévy. Ao descrever o virtual, desmistifica o pressuposto da inexistência do que é denotado como virtual muitos acredita que o virtual não existe, porém o autor afirma que a existência do virtual se concluirá com a atualização, esse processo é explicado pelo exemplo da semente que se tornará uma árvore. Potencialmente a árvore existe na semente, entretanto precisará de tempo para que se atualize desenvolvendo raízes, caule, galho e folhas ou seja se torne uma árvore. Em contrapartida ao virtual, o processo de virtualização seria a transformação do real para o virtual.

Assentando o conceito de virtualização apresentado por Lévy (1996) poderemos encontrar esse processo ao abordamos a história dos jogos eletrônicos descrito em Feres Neto, (2001) em que é relatado a criação do primeiro jogo virtual, idealizado por Willy Higinbotham em 1958. A princípio era só um rústico jogo eletrônico de tênis, porém percebível a possibilidades de tornar uma modalidade esportiva real, para uma vivência virtual. Nos anos seguintes, início da década de 1960, Steve Russell, da sequência a fabricação de jogos criando Spacewar considerado a primeira produção de um game patenteado da história.

Feres Neto, (2001) descreve a evolução gráfica e tecnológica dos jogos eletrônicos que se espalha pelas décadas, alavancado pelo surgimento de grandes empresas como a Atari na década de 1970 e a NES (Nintendo Entertainment System) responsáveis pela criação de jogos com diversos temas, vivenciados até os dias de hoje.

A década de 1990 foi marcada com o surgimento da tecnologia 3D, possibilitando a criação de ambientes tridimensionais, também podemos citar nessa fase o aparecimento de novas tecnologias como os aparelhos de games portáteis, computadores, internet e celulares além de ampliar a prática dos jogo, se percebe a mudança da velha imagem do videogame plugado a uma televisão.

Na primeira década deste milênio a indústria dos games tem sua atenção voltada para os exergames, Santos, et al. (2013), aponta para o grande interesse de crianças adolescentes, apesar deste tipo de jogo existir desde a década de oitenta. Porém nos dias de hoje, à um incremento da tecnologia de escaneamento de movimentos dispensando acessório para executar os movimentos, na qual a interação do jogador com o game acontece a partir de movimentos reais capturados por dispositivos de leitura de movimentos e reproduzidos dentro do jogo.

Essas evolução tecnológica é apontado por Antonio Jr. e Kishimoto, (2012), como um dos fatores que veio popularizar os jogos eletrônicos entre crianças e adolescentes, por ser capaz de desenvolver sensações sinestésicas a partir das relações entre, imagens animadas e sonorizadas, permitindo a interferência do jogador. Toda essa dinâmica entre jogador e game é reforçado por Menezes (2003) ao citar a imersão do indivíduo sobre o ambiente virtual, instigando alto desempenho de concentração e envolvimento, pois o jogo convida o

participante a seguir regras e executar tarefas muitas vezes difíceis de serem cumpridas.

O processo lúdico notório nos jogos eletrônicos em muitos casos é visto apenas como construção de um jogo elaborado com finalidades para diversão e lazer. Para isso Silveira e Torres (2007) citam os grandes envolvimentos dos jovens em relação aos jogos eletrônicos, porém não há uma abordagem de estudo sobre o tema por parte da educação física, diferente de outros jogos e brincadeira que sempre fez parte da disciplina e integram a cultura lúdica.

Mas como introduzir na Educação Física, algo que não está associado a cultura do movimento ou esportiva?

Sobre as atividades predominantes na disciplina, Setzer, (2005) caracteriza a postura física de um jogador em sua vivência com os jogos eletrônicos, em que as imagens animadas em uma tela respondem a comandos executados pelas mãos, através de um controle ou teclado, geralmente esses indivíduos se encontram sentados com a cabeça voltado para uma tela, efetuando movimentos breves e repetitivos com os dedos, sem grandes esforços. Ao comparamos com jogos pertencentes a educação física, Setzer, (2005) relata as aparências gestuais e aspectos de raciocínio do jogos eletrônicos como os jogos de tabuleiros, contudo os jogos eletrônicos e são vistos como algo negativo, diferente dos tabuleiros, pois o mesmo responde a estímulos rápidos, ordenado pelo jogo, não abrindo a possibilidade de pensar, o que ocasionaria no jogador apenas a automatização das ações do raciocínio e movimentos, enquanto que o jogo de xadrez por exemplo, permite um determinado tempo para agir, dando várias escolhas de jogadas, oportunizando o desenvolvimento da criatividade.

Entretanto não podemos anular a natureza dos jogos eletrônicos pertencente ao conjunto dos jogos, pois em várias ocasiões é denominado como tal. Em sua tradução game em inglês, quer dizer jogo, para o jogo que estamos nos referindo sempre é dado o nome de jogos eletrônicos, jogos virtuais, jogos digitais, vídeo games entre outros. Apesar de diferentes denotações o que se percebe, é que: pelo fato de ser um jogo, já concede o direito de se tornar tema abordado na Educação Física pois é mencionado nos Parâmetros Curriculares Brasileiros, desde 1997. O jogo assim como as danças, esportes, lutas, e ginásticas integra a cultura corporal permitindo que a educação física trabalhe com diferentes atividades nas diversas manifestações culturais presente no cotidiano.

Na mesma perspectiva as Orientações Curriculares do Município de São Paulo (2007) reconhece a necessidade da educação física escolar, abordar os assuntos veiculados na mídia, com o intuito de ampliar uma percepção reflexiva sobre os conhecimentos da motricidade, divulgados nos meios de comunicação de massa, reproduzidos pelos chamados grupos desprivilegiados como: o skate, esportes midiáticos, os esportes radicais e incluindo também os videogames.

Os jogos tradicionais em seus diversos estilos é apontado por Rodrigues Jr e Sales (apud, Rosa, 2009) como elemento formador de relações sociais e culturais, não diferente nos dias de hoje, acompanhamos essa relação constituída pelos jogos eletrônicos através da internet, que possibilita a interação de muitos jogadores de qualquer parte do mundo, para isso Costa, (2006) argumenta a afinidade que ocorre em volta desse tipo de jogos entre os jovens, não importa de onde vem ou onde estão "falam a mesma língua" quando o assunto são os jogos de sua preferência.

A aproximação entre os jogos eletrônicos e a educação física pode ser definida em seus aspectos similares. Como nos cita Rodrigues Jr e Sales, (2012) nas habilidades desenvolvidas pelo jogador diante da simulação virtual, explorada em diversos jogos do gênero, em que é preciso estabelecer técnicas de raciocínio rápido, precisão e coordenação motora, semelhante as capacidades trabalhadas em atividades práticas na educação física escolar.

A construção de um ambiente educacional, em que possa ser integrado os jogos eletrônicos, com os demais conteúdo da disciplina, é preciso considerar a importância do professor a esse meio. Carniello, Rodrigues, Moraes (2012) afirmam que os jogos desperta sensações de prazer, possibilitando um aprendizado sem obrigação e sem pressão, nesse aspecto nos deparamos com a existência de um aprendizado sem o professor e desenvolvido fora da escola, sendo contestado pelos autores que sugere a esse forma de adquirir conhecimentos como estratégia de aprendizado dentro do ambiente de ensino. Feres Neto, (2001) cita que deve se levar em consideração os diversos jogos eletrônicos existentes e indica a importância do educador na escolha e formas que esses jogos serão trabalhados de forma Real. Essa nova forma de aprendizado, é evidenciado uma grande diferença no contex-

to cultural entre educandos e educadores,

A relação entre professor e aluno é relatado por Prensky (2010), sobre a forma em que agem os nativos digitais, lembramos que estes são assíduos usuários das novas tecnologias e estão acostumados a receber as informações de forma rápida, executar multitarefas, reunir conteúdos aleatórios, diferente dos imigrantes digitais representados aqui, pelos pais e professores, estão acostumas a receber as informações através de textos acompanhado de imagens e reproduzem o velho sistema de aprendizado em que foram formados e acreditam que pode ser capaz de educar os seus filhos. Diferente do que pensam os imigrantes digitais, Prensky, (2010), argumenta que os jogos eletrônicos seria uma boa ferramenta de aprendizado para impactar os nativos digitais em sua "língua nativa".

Os jogos eletrônicos precisam ser integrados a educação física escolar como propõe Darido e Rangel, (2005), em que a partir das experiências virtuais, no caso os jogos de videogame, os alunos poderão experimentar atividades reflexivas abordando esse tipo de jogo na disciplina, podendo motivar a construção de um jogo pelas crianças, despertando novos aprendizados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse breve estudo sobre os jogos eletrônicos como ferramenta educativa nas aulas de educação física pude conclui que os benefícios são muitos principalmente a aprendizagem que se torna ainda mais significativa. Diante do levantamento bibliográfico puder constatar que os jogos eletrônicos em sala de aula ajudam a aprimorar nos estudantes noções de cooperação e trabalho em equipe, raciocínio lógico, estratégia e também estimula a coordenação motora. O educador físico fazendo uso de jogos e brincadeiras eletrônicas pode criar oportunidades para o desenvolvimento físico, cognitivo e lazer. Como vimos nesse estudo associar o jogo eletrônico a uma proposta na prática o interesse dos alunos será muito maior. Por fim podemos notar que abordar o assunto em uma perspectiva educativa é cada vez mais importância a inserção dos jogos na educação física escolar, pois é algo conhecido pelas crianças e pode ser modificado dato a maneira de jogar e os materiais a serem utilizados, introduzir variações e adapta-las de acordo com as limitações e dinâmica dos estudantes.

5. REFERENCIAS

ANTONIO, Jr W. KISHIMOTO, T. M. Uso de games por crianças: virtualidade e simulação no espaço lúdico. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância., 2013, São Carlos-SP, Anais... São Carlos, (SIED:ENPED--UFSCar), 2013.

BARROSO A. L. R.. DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009

BETTI, M. A Janela de Vidro. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais.

Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles - O brincar e suas teorias, São Paulo: Pioneira Educação, 1998. CARNIELLO, L. B. C.; RODRIGUES, B. M. A. G.; MORAES, M. G.A. Relação entre os

nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na

Educação: redes sociais e aprendizagem., 3, 2010, Recife, Anais... Recife , UFP, 2010.

COSTA, Alan Queiroz da, Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa.2006, Dissertação (mestrado em ciências da motricidade) Instituo de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. A educação física no Brasil: a história que não se conta. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

DAOLIO, J. Educação Física e o Conceito Cultural. Campinas, Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, 2004.

DARIDO, S.C; RANGEL. I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

FERES NETO, A. A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas. 2001. 117

f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GALVÃO, Zenaide. Educação Física Escolar: A Prática do Bom Professor. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2002.

Gil AC. Como classificar as pesquisas. In: Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4a ed. São Paulo: Atlas; 2002. p. 55-56.

GUIRALDELLI JR., P. Educação física progressista. São Paulo: Loyola, 1988. HUIZINGA, J. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 4ª ed., 2000.

IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. Pesquisa Games Pop,

21/09/2012. Disponível em:

http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/Infograficos/Paginas/Games-pop.aspx Acesso em 07/08/2021.

ILHA, P. V. BERNARDI, G. O videogame como atividade motivadora na aula de educação física. Cruz Alta, Biomotriz - Revista Científica do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Dde Cruz Alta. 2011.

KISHIMOTO, T.M. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LÉVY, P. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

OLIVEIRA, A.A.B.; PERIM G.L. Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão a prática. Maringá: EDUEM, 2009.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. MCB University Press, 2001 Disponível em

http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-

%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf Acesso em 07/08/2021.

PRENSKY, Marc. "Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!". São Paulo: Phorte, 2010.

RODRIGUES, JR. E. SALES, J. R. L. Os Jogos eletrônicos no contexto pedagógico da educação física escolar. 2012. Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Montes Claros, Minas Gerais, 2012.

SANTOS, J. P. GUERRA, I. SANTOS, A. V. FERNANDES, A. K. S. SILVA, S. N.

Intensidade do esforço em aulas de educação física com utilização de exergames. In: Simpósio de Educação Física e Esporte do Vale do São Francisco., 1, 2013, Paulo Afonso , Anais... Paulo Afonso, FASETE, 2013.

SÃO PAULO: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental I e II, Educação Física. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

SETZER, Valdemar W. Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.

SILVA, A. C. PIRES, G. Relação teoria e prática na educação física escolar: um constante desafio em questão In: II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física., 2,6, 2013, Santa Catarina, Anais... Santa Catarina, UFSC, 2012.

SILVEIRA, G. C. F.; TORRES, L. M. Z. B. Educação física escolar: um olhar sobre os jogos eletrônicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., Recife, 2007. Anais...Recife: CBCE, 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE ARTICULADA À PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO EFETIVA DO ALUNO COM SURDEZ

MOISÉS SOARES DA SILVA

RESUMO

Neste artigo verificaremos que a formação de professores do ensino básico na contemporaneidade requer uma leitura atenta e criteriosa dos pensadores da educação, entre os quais podemos citar Paulo Freire, o qual dedicou sua vida a pensar e refletir a práti-

ca pedagógica dos educadores. Mencionou-se também a ação educativa diante do aluno com surdez, pois o direito à educação é constitucional e existe a necessidade de um trabalho diversificado para atender a clientela que adentra os portões da escola pública. É de extrema importância para o desenvolvimento do professor em serviço, pois amplia o embasamento didático-pedagógico do educador que necessita deste recurso para desenvolver sua ação com competência.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Educação; Formação de professores do Ensino Básico; Teorias do conhecimento; Processo de leitura e escrita.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo ressalta a importância da formação de professores da atualidade para a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, em especial aqueles que possuem surdez. Este comprometimento pode ser adquirido em várias circunstâncias da vida cotidiana, como patologias, acidentes ou podem ser congênitas, sendo de inteira responsabilidade dos pais acompanharem o pleno desenvolvimento do seu filho enquanto bebê.

Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Instituição: Faculdade de Educação São Luís. E-mail do autor: amigohigor1@yahoo.com.br Orientador: Danilo Martins Fontes

Este trabalho acadêmico buscou respostas para as seguintes questões: qual a importância da obra do autor Paulo Freire para a educação? Como a formação do professor pode ser contextualizada a fim de se conhecer algumas características do educador que atende as demandas da atualidade? Como é a inclusão educacional de um aluno surdo?

Segundo Freire (1999, p. 35), podemos destacar que a ação docente não é neutra, pois "a educação é uma forma de intervenção do mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e; ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento".

O tema foi escolhido pelo fato de ter estudado e pesquisado em graduações anteriores acerca da formação contínua do professor, como forma de se manter atualizado frente aos desafios impostos pela era digital, além de crer que é fundamental a inclusão do aluno com surdez na universidade, mediante um acompanhamento pedagógico que o faça se desenvolver de forma apropriada.

Assim sendo, este artigo possui o objetivo de salientar a preponderância da formação educacional do professor, pois a unidade de ensino que realmente quer assegurar uma boa qualificação para os alunos, necessita permanentemente reinventar a sua prática pedagógica por intermédio de recursos, materiais, espaços e profissionais que se especializam na aquisição de conhecimentos relevantes ao discente na sociedade atual.

Por fim, este trabalho acadêmico foi elaborado por meio da pesquisa bibliográfica, destacando algumas considerações sobre a importância de Paulo Freire para a educação brasileira, além de reiterar a formação do professor ao viabilizar uma possível articulação entre a teoria e a prática para a consolidação de preceitos educacionais inerentes à inclusão do aluno com surdez. Por conseguinte, através da educação, a comunidade escolar tomará como parâmetro a realização de suas ações, direcionando a sua participação para que o processo educativo possa se efetivar na medida em que todos contribuem de alguma maneira para o bem-estar da escola.

2. A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em consonância com os escritos, salientamos que Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco.

Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar do Pernambuco e de Edeltrudes Neves Freire, Dona Tudinha, Paulo teve uma irmã, Stela, e dois irmãos, Armando e Temístocles. Nesse sentido, a irmã de Freire, Stela foi docente de escolas da rede estadual do Pernambuco. Seu irmão Armando, foi funcionário público da Prefeitura do Recife, sendo que largou a escola aos 18 anos e não concluiu o curso no antigo segmento ginasial. O outro irmão Temístocles quis servir ao Exército.

A família de Paulo Freire fazia parte da classe média recifense, mas teve de vivenciar a pobreza e a fome na infância durante a crise econômica de 1929, um momento que o fez pensar a respeito dos mais pobres e também o propícia a idealizar o seu método de alfabeti-

zação. Por isso, empreendeu-se em ensinar os saberes produzidos nos meios mais elitizados da sociedade brasileira aos mais pobres, Paulo Freire acabou se tornando um dos educadores e filósofos da educação brasileira mais conceituados.

Adquiriu muita experiência no Estado do Rio Grande do Norte em 1963, quando na ocasião pode ensinar 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, Paulo Freire propôs uma metodologia inovadora de alfabetizar as pessoas, criado e utilizado inicialmente em Pernambuco. Por conseguinte, o projeto de ação educativa estava atrelado ao nacionalismo do século XX do governo do presidente João Goulart.

Ele também integrou o Partido dos Trabalhadores, sido eleito como Presidente da 1ª Diretoria Executiva da Fundação Wilson Pinheiro, pois foi a fundação de apoio partidária instituída pelo PT no ano de 1981 e por fim, trabalhou como Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo na gestão da ex-prefeita de Luiza Erundina (1989-1992).

A partir deste momento, Freire desenvolveu várias obras que lhe causou grande sucesso e fama, entre eles destacamos a Pedagogia do Oprimido, com ideias atreladas à aprendizagem significativa e eficaz das pessoas mais desfavorecidas da sociedade brasileira, da preponderância da inserção do indivíduo em uma sociedade dividida em classes sociais e aquele que detém os instrumentos necessários à inclusão social adquire saberes que não lhe permitirão ser oprimido e manipulado. Neste ensejo, (Matuí, 1995, p. 41) "reconhece que a escola como organização social, localizada no tempo e espaço, deve desempenhar junto à comunidade a função social de transformação e autossuperação".

Podemos citar a questão da aprendizagem da norma culta da linguagem, que foi foco da análise freireana, visto que se desvelava em aspectos de falta de entendimento e submissão do pobre às vontades do mais favorecido economicamente. Como se pode ver, poucas pessoas tinham oportunidade de estudar e aprender os conteúdos inerentes às classes dominantes do Brasil, mas, mesmo assim, quem não tivesse a mesma oportunidade, continuaria falando sua língua materna do jeito que aprendeu em casa, com a família.

Por isso, é tão importante permitir a todos os falantes o acesso e à norma padrão. Já dizia ele, (Freire, 2006, p. 45) "que ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre".

Freire, dizia que a instituição de ensino deve respeitar a cultura que o aluno traz de casa e esse conhecimento permitirá que a pessoa escolha a variedade ou o estilo que quer usar num dado contexto, numa dada situação, pois o falante culto é como alguém que tem um guarda-roupa com uma grande quantidade de roupas, dos mais variados estilos, e na hora de se vestir irá escolher a que for mais apropriada para a ocasião, já o falante menos culto tem um guarda-roupa pobre, com duas ou três peças que ele tem para usar o tempo todo em todas as situações do dia a dia.

A instituição de ensino obtém, assim, por meio de uma fragilização dos indivíduos, uma consolidação da sociedade. Com o tempo, a reforma que se pretendia democrática e progressista revelou-se desigual e conservadora, embora muitos estudiosos e autores teimem em dizer que tal reforma possa trazer uma melhoria para a qualidade de ensino em nosso país e há de se pensar se a escola contribui efetivamente com a formação discente.

Indiscutivelmente, de acordo com as ideias abordadas pelo autor acima, a norma-padrão da linguagem é importante para a aquisição de habilidades relacionadas à escrita e à fala adequadas às situações comunicacionais do dia a dia. Assim, se não tratarem às desigualdades no próprio processo de ensino, ao que acontece em sala de aula, as medidas de democratização não atingirão os seus objetivos. É fundamental uma tomada de consciência: percebe-se que em última instância, a luta contra a desigualdade deve ser levada ao nível do próprio ensino.

Essa desigualdade diante da mesma instituição de ensino é um fenômeno recente, ligado à unificação do sistema educativo. Sua importância social não se afirmou de saída: foi preciso tomar consciência do peso do êxito e dos diplomas não somente para aqueles que se destinam aos empregos intelectuais, mas para quase todo mundo.

Desde o momento em que os saberes e os diplomas tornaram-se questões em escala de gerações inteiras, parece "anormal", injusto que alguns fracassassem na instituição de ensino, enquanto outros, êxito, e mais injusto ainda, que essa desigualdade de chances estivesse fortemente ligada ao fato de pertencer a uma classe social, a um grupo étnico ou a uma

região.

Entre muitas idas e vindas, envolvimento na política do Brasil, participação nas campanhas a favor da liberdade de expressão e várias outras funções em que Freire atuou, morre de um ataque cardíaco em 2 de maio de 1997, seu corpo foi velado na Biblioteca Municipal de São Paulo e sepultado no Cemitério da Consolação. Porém, a sua obra continua viva na literatura pedagógica brasileira.

Ressaltamos neste primeiro capítulo, a vida e obra de Paulo Freire, em conformidade com os preceitos de uma qualificação profissional e social, que muito contribuiu com um resumo importante a respeito da vida do grande autor, visando também a importância dos seus trabalhos dentro da educação e a contribuição de Freire para as questões inerentes ao ato educativo transformador e que valorizasse a realidade cultural do aluno. É importante destacar a figura e personalidade marcante deste educador e Secretário da Educação da Cidade de São Paulo.

Conhecer a história desse grande homem nos faz compreender melhor os rumos da nossa própria história, pois Paulo Freire também participou da política do Brasil, durante o período da Ditadura Militar.

Com estilo único, Freire criou caminhos para analisar a educação brasileira, pensava na consciência das gerações futuras, mobilizou projetos que favoreceram a cultura, a educação e o cenário político do Brasil. A importância de Freire na literatura pedagógica brasileira destaca-se através do favorecimento que ele propôs à unidade educacional: o acesso à cultura e a realidade do aluno, devido a abordagem que o escritor usa nos temas de cunho educativo e acaba fazendo com que o estudante se torne consciente através das ações político-pedagógicas que o professor adota na sala de aula.

Assim, frisam-se as questões educativas atreladas ao aluno passivo e Freire:

Os desafios educacionais que as perguntas nos revelaram giravam em torno de opções político-pedagógicas contraditórias: assumir a instituição escolar tal como ela se estruturou desde as revoluções burguesas e ensinar a ler, escrever e contar ou assumir a escola na perspectiva das classes dominadas e ensinar a ler, escrever, contar, ouvir, falar e gritar. (Freire, 2001, p. 13)

Paulo Freire foi um educador que teve grande importância para o desenvolvimento da literatura pedagógica brasileira no século XX, pois nas suas obras mostra um texto de aspecto crítico e consciente da realidade pela qual passava o Brasil na época da ditadura militar com grande valor para cativar o aluno e até mesmo os adultos da MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Voltado para o público discente, seus ideais marcam indissociavelmente o entendimento da sua situação de oprimido e agir em favor da própria libertação social e cultural.

Nesta perspectiva, precisamos salientar neste trabalho que Freire, como educador, pode ser considerado um dos grandes pensadores da educação brasileira, destacando-o de sua posição de célebre educador comprometido com as classes populares e elevando-o à categoria de abordagem crítica, proporcionando aos professores contemporâneos uma leitura com ideais que pudessem viabilizar a criticidade dos alunos.

3. CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

De acordo com Matuí (1995, p. 20) “a formação docente no Brasil sempre foi alvo de questionamentos acerca da eficácia das aulas oferecidas pelas diferentes escolas brasileiras”. Sendo assim, existe a necessidade de enfatizar um breve histórico do panorama desta qualificação para a docência no Brasil nos últimos anos, principalmente no que tange às influências de Paulo Freire e sua concepção sociocultural (teoria na qual o homem é o sujeito da educação) no sistema de ensino.

Historicamente, as práticas de formação docente estavam atreladas às ações de leitura e escrita, sendo que abrangiam o domínio de habilidades por parte dos alunos capazes de decodificar as informações provenientes dos estudos realizados no ambiente institucional, sem, no entanto, abarcar o contexto de vida da sociedade, bem como a individualidade do corpo discente e suas formas de pensar, agir e fazer.

Havia a predominância da concepção tradicional focada no ensino, a fim de incitar a formação de indivíduos que reproduzem a maneira pela qual a classe dominante visualizava e percebia a realidade social. Segundo Matuí (1995, p. 33), dizia-se que os “discentes das classes populares possuíam vocabulário pobre, não entendiam a aula e, consequente-

mente, não aprendiam".

Em contrapartida, nos primórdios do século XX, com os estudos focados na psicologia e pedagogia, alguns países estavam desenvolvendo pesquisas de como se procede a formação humana, mediante influências de cunho afetivo, biológico, social e psíquico. Cita-se o conceituado biólogo Jean Piaget, que elaborou teorias acerca do ser humano, como inteligência e aquisição de conhecimentos.

Nesta perspectiva, com a progressiva abertura política decorrente da ruptura da ditadura militar (1964-1985), período em que não havia liberdade para expressão de ideias e pensamentos, o cenário da educação nacional começava a gerar mudanças para novas e inovadoras práticas de ensino, como o acesso, equidade e permanência dos alunos nas escolas, sejam especiais ou não e formas diferenciadas de se repensar as ações docentes a partir da maneira pela qual o aluno é um sujeito provido de experiências anteriores ao ingresso na unidade pedagógica.

Reitera-se primorosamente as contribuições teóricas de grandes autores da pedagogia, os quais pesquisaram quais os percursos utilizados pelos alunos no processo da aprendizagem efetiva, tendo em vista que as experiências e aprendizagens são distintas e ao docente cabe promover atividades significativas que contemplem a fase na qual cada estudante está estritamente ligado, por causa dos saberes escolares que possui ou não atingiu, cognitivamente falando. Assim, o professor necessita ter a capacidade intelectual esteja associada à práxis e Freire colabora:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. (Freire, 2006, p.42)

Por conseguinte, houve implicações diretas na formação do professor nos cursos de nível superior, sejam para pensar nova postura ou para entender qual o estágio de desenvolvimento em que o educando está situado.

Em conformidade com Freire (1999, p. 37) podemos citar que muitos "docentes desconsideravam as necessidades cognitivas dos alunos, seja por desconhecimento na formação ou atendimento das novas demandas do aluno que chegavam à instituição de ensino".

Os estudos teóricos preconizavam que os conteúdos necessitam se articular às diferentes formas de utilizar a linguagem humana para entender e interpretar a realidade.

Todavia, os preceitos e fundamentações da concepção sociocultural de Paulo Freire não englobam eficazmente as prerrogativas de compreensão de grande parte dos educadores. Isto se deve à implantação desprovida de reflexão e debates a respeito das condições psicogenéticas do alunado, pois as realidades escolares eram adversas e as ações/atribuições docentes precisam ser modificadas e repensadas.

Após a disseminação das propostas descritas anteriormente serem operacionalizadas, as formações pedagógicas começaram a salientar as diferentes vertentes da questão do processo ensino e aprendizagem, a fim de proporcionar o conhecimento das concepções vigentes que interferem diretamente no sucesso escolar do alunado. Pode-se frisar a visão tradicional (aluno desprovido de saberes e professor sabe tudo), visão comportamentalista (estímulo e resposta na ação educativa), visão humanista (o aluno é considerado a partir da sua totalidade – cabeça e corpo), e a concepção sociocultural (o aluno apreende o conceito por intermédio de pesquisas e reflexão sobre o objeto de estudo).

Com a menção de como se procede a ação pedagógica na sala de aula, como a abordagem teórico-prática, as intervenções pedagógicas se tornaram cada vez mais pontuais e as atividades que exigiam a cópia, muitas vezes sem a devida reflexão, deixaram de ser utilizadas cotidianamente, embora algumas escolas adotem a escrita mecânica e sem significado para o aluno.

Por isso, Freire corrobora que a aprendizagem proveniente da ação e reflexão constantes e permanentes ressalta a perspectiva de o aluno sobressair pensar acerca das situações dia a dia, com clareza e posicionamento crítico e:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos

homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. (Freire, 2001, p. 46)

Na verdade, o docente que elabora estratégias e propõe métodos de ensino condizentes com a aprendizagem do educando, incentiva-o a descobrir caminhos que, sem a mediação do professor, não teria condições cognitivas para desenvolver a visão e percepção de mundo e desbravar e conhecer as suas características e especificidades.

Outro apontamento visível na expansão do ensino regular centra-se na quantidade de alunos em uma mesma sala, abrangendo um número elevado de estudantes por sala. Neste horizonte, com a ampliação das vagas por meio de marcos legais e outros incentivos, às instituições de ensino passaram a contar com uma grande demanda de discentes matriculados nas modalidades educativas.

No bojo desta acepção, a tarefa de estudar necessita de um atrativo especial que está embutido na dedicação e no contexto de ler como um escritor, pois neste momento há uma prerrogativa de se entregar de forma contundente ao que se lê, a atenção meticulosa na construção sintática de cada palavra e a vivência constante sob a diversidade de portadores textuais e gêneros literários.

Entretanto, estar em contato com o mundo letrado não será suficiente para o aluno apropriar-se da cultura escrita, mas será fundamental aprender a ler e escrever. Segundo Piaget:

A relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações, segundo os níveis) que procedem por aproximações sucessivas e através dos quais o objeto apresenta novos aspectos, características, propriedades, etc. que um sujeito também em modificação vai reconhecendo. Tal relação dialética é um produto da interação, através da ação, dos processos antagônicos (mas indissociáveis) de assimilação e acomodação. (Piaget, 1976, p. 67)

A consolidação da habilidade de ler e escrever é um processo de concatenação do exercício permanente da leitura e das diferentes relações cognitivas que se estabelecem a partir da decodificação e interpretação do signo linguístico e as informações que são armazenadas no cérebro a respeito do que está sendo lido e assimilado.

Indubitavelmente, esta é a função social das instituições de ensino: ensinar aqueles que mais precisam, por intermédio de programas, estratégias e métodos distintos de estudo.

Ademais, o processo de ensino e aprendizagem prioriza habilidades e competências que viabilizarão aos discentes selecionarem variados textos que se articularam à problemática que almejam compreender, como pesquisas, entretenimento e de cunho científico, a fim de se tornarem leitores competentes nos assuntos, fatos e conceitos pertinentes ao mundo contemporâneo. Para Quadros:

O aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos necessita que estes, antes da produção textual, tenham compreensão e, antes da escrita, pratiquem muitas leituras para ampliar seus horizontes e vocabulários. Perceber a necessidade e a importância da língua portuguesa pode ser o primeiro passo para o surdo iniciar sua aprendizagem neste idioma. (Quadros, 2006, p. 22)

Mesmo a instituição de ensino reconhecendo a acessibilidade de todos os alunos de diferentes religiões, idiossincrasias, origens sociais, salienta-se a preponderância dos educandos com necessidades educacionais especiais, deve-se valorizar as propostas pedagógicas acerca de leitura e escrita presentes nas aulas do dia a dia.

Neste horizonte, percebe-se que para os discentes precisam ser oportunizadas condições para que eles desenvolvam capacidades necessárias para a execução de uma atividade ou um pensamento crítico, da qual desencadeiam formas variadas de fazer, pensar, agir em consonância com os princípios da inclusão escolar, desde que a unidade pedagógica propicie situações em que a leitura faça parte da rotina diária.

Quanto a estas premissas, um item a ser relevado está norteado pelo que antecipa o ato de ler é a observação e aperfeiçoamento que não é decorrente de grandes produções literárias, mas, sobretudo da interiorização como resultado da leitura realizada, que influencia na escrita e na recriação subjetiva das ideias do leitor e escritor.

Sendo assim, a habilidade de avaliar o texto em suas especificidades e particularidades está focalizada na metacognição e envolve a capacidade que o discente possui para compreender o gênero textual a partir da consolidação da competência linguística condizente para interpretar determinado artigo, poema e/

ou resumo.

Com este foco, pode-se reiterar que essas estratégias são resultado do desenvolvimento paulatino da metacognição, com interferência da maturidade, do comportamento leitor que se pondera gradualmente quando se lê, principalmente nos alunos que leem com assiduidade e da compreensão do que está lido.

4. TEORIA E PRÁTICA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE HUMANA?

Este tópico manterá as discussões a respeito da ação educativa pautada no processo de articulação entre teoria e prática pedagógica, favorecendo o fortalecimento do indivíduo leitor e com vistas a abranger em especial o aluno com surdez, que ingressa na escola a fim de possuir o mesmo grau de qualificação em relação aos outros educandos, levando-se em consideração as suas limitações e possibilidades no tocante à memória auditiva.

Neste enfoque, frisa-se anteriormente a respeito da imprescindibilidade da ação pedagógica comprometida com o aluno como sujeito da sua própria história de vida para a aprendizagem escolar dos estudantes e também a incumbência docente para estabelecer as avaliações permanentes e critérios utilizados para contemplar os princípios de educação inclusiva.

Adiante, constata-se que algumas instituições de ensino do país estão se adaptando aos preceitos de uma sociedade livre, equânime e democrática e vêm oportunizando o acesso escolar dos alunos com deficiência incluídos nas matrículas efetivas dos últimos anos letivos, até porque a educação é um direito público subjetivo.

Com esta prerrogativa, ainda assim, apesar das dificuldades, os alunos com surdez podem se matricular nas instituições de ensino. Claro que alguns assuntos pertinentes como a formação docente do ensino superior e infraestrutura escolar poderiam ser priorizados, mas muitos estudos estão sendo formulados para analisar o acesso e permanência do surdo nas universidades.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (2001, p. 17) tendo em vista o aluno com surdez, "as proposições enaltecidas por intermédio das inferências desencadeiam situações nas quais se promove o desenvolvimento da imaginação e criatividade".

O processo de desenvolvimento do aluno com surdez nas instituições de ensino pode ser favorecido caso sejam empregados pela escola estímulos precoces inerentes às habilidades cognitivas de estruturação do pensamento, haja vista a possibilidade de recursos para que o processo de aquisição de conhecimento seja maior do que as limitações auditivas ou linguísticas. Podemos apontar também que:

Quando se insere um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua [...] Com a presença do intérprete de Línguas de Sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando normalmente na língua que tem domínio. (Lacerda, 2001, p. 04)

Em conformidade com as teorias psicopedagógicas para o desenvolvimento integral dos discentes com ou sem deficiência auditiva durante as aulas de leitura com base nas temáticas comuns a cada realidade escolar, pode-se ensejar práticas que valorizem a elaboração de perguntas com o auxílio de um intérprete de LIBRAS.

Por este viés, Freire (2006, p. 25) estipula que a prática coerente deve balizar o trabalho docente é a "questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas ela que ajuíza o discurso". Porém, é necessário saber quais as perguntas importantes a serem questionadas e abordadas, quais as informações que o docente do ensino regular enfocado deixa implícitas e/ou explícitas e quais os saberes dos signos linguísticos estão internalizados pelos alunos sobre o tema, com vistas a diferenciar o foco da pesquisa para o educando com surdez.

Assim, de acordo com Matuí (1995, p. 67), por meio de abordagens constituídas de "estudos e pesquisas nos campos da pedagogia, psicologia e neurologia, existe o balizamento das prerrogativas teóricas que propõem a leitura enquanto método de trabalho educativo" que perpassa todas as disciplinas curriculares e áreas do conhecimento visto o seu potencial de articulação entre diferentes

culturas, percepções, ideologias e formas de se conceber a realidade.

Com este indício, a crescente preocupação em adotar os meios efetivos para incluir a leitura nos conteúdos curriculares específicos como recurso para ampliar e aperfeiçoar o desempenho dos alunos com e sem deficiência, em especial o caso especial do aluno com surdez, objetivo principal deste trabalho científico, têm instigado a mobilização das instituições educacionais para a concretização dos ideais de leiturização para todos os educandos.

A capacidade dos educandos com deficiência auditiva deve ser fortalecida e as escolas necessitam formular as ações eficazes para o respeito à diversidade humana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial reiteram algumas proposições legais e pedagógicas, tendo em vista que:

A vida humana ganha uma riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Segundo esse princípio, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos. (DCN, 2001, p. 24)

Para que a acessibilidade seja efetiva é necessário observar e refletir sobre as dificuldades específicas de cada pessoa, transformando cada espaço de modo a atender a qualidade de vida. O ponto dificultador que enfrentamos não é a ausência de leis. Sob o ponto de vista da validade, temos leis que seriam perfeitamente aplicáveis aos casos concretos, o grande problema é o da eficácia das normas existentes. A solução da maioria dos problemas enfrentados, passa por mudança do ponto de vista sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se explanar que tanto a educação quanto a sociedade necessitam e necessitarão permanentemente das contribuições teóricas das Ciências da Educação, pois tendo-a como parâmetro dos estudos específicos do papel do homem nas ações coletivas e individuais, é possível estabelecer metas a curto, médio e longo prazo para a atenuação de problemas sociais e culturais e ainda estudos de caráter científico na elucidação de questões que influenciam a formação das classes sociais, dividindo-as em mais ou menos capacitados, intelectual ou economicamente falando.

Uma aprendizagem baseada em uma aprendizagem significativa das ideias deixará marcas positivas na memória do educando, quando existisse um sentimento de competência para criar, interpretar escritas variadas e refletir sobre o modo pelo qual a consciência cidadã se inserisse nos textos, a fim de situar as produções escolares. Nessa perspectiva, o aluno aprenderia a lidar com situações novas, e desenvolveria competências e habilidades para expor publicamente suas produções e ideias com autonomia.

Graças à leitura dos autores em questão, entre eles Paulo Freire, pode-se constatar que a formação de professores do ensino básico é imprescindível para que uma boa ação educativa seja efetiva, desde que haja a parceria entre todos os envolvidos na educação dos sujeitos cognoscente e se os professores partem da ideia de que todo o tempo o ser humano está interagindo com pessoas, situações e instituições sociais.

Se a equipe escolar procura compreender o aluno e seu contexto, certamente irá descobrir que, na maioria das vezes, o problema do discente é apenas a expressão de uma rede complexa de relações em que a comunicabilidade, afetividade e sociabilidade estão comprometidas, impossibilitando a criatividade, imaginação e desenvolvimento nos aspectos linguístico, social e cognitivo e consolidando a formação da individualidade, motivo pelo qual as pessoas com surdez utilizam de forma gradual para se inserirem no mundo simbólico da cultura.

Neste sentido, a formação docente concatenada à inclusão educacional do estudante surdo estimula a reflexão e o debate a respeito da importância que a diversidade humana apresenta na contemporaneidade e da gestão participativa que contempla as prioridades de uma comunidade carente de boas leituras bons referenciais de ser humano honesto, ético e flexível às mudanças tecnológicas e sociopolíticas, promovendo os debates acerca da efetiva união entre a sociedade e a unidade escolar, visto que só por intermédio do contato com diversos modos de pensar, agir e conceber a realidade física e natural a criticidade e uma nova visão de mundo e consequentemente melhores decisões serão proporcionadas na melhoria dos ideais educacionais, morais e sociais.

Portanto, o momento atual necessita de

ações mais eficientes para a gestão compartilhada entre todos os envolvidos no processo educacional. Sabemos que o diretor deve ter uma equipe bem preparada e organizar muito bem o seu plano de trabalho para atingir as metas desejáveis aos participantes diretos e indiretos dos serviços oferecidos pela instituição pedagógica.

O acesso, apesar de ser um direito social, não é, infelizmente, ainda para todas as pessoas. E, por esse motivo, os espaços necessitam ser revitalizados de todas as formas, a fim de aumentar a qualidade de vida de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial: MEC, SEESP; 2001

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Paz e Terra; 2001

Educação como prática da liberdade. Paz e Terra; 1999

A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Paz e Terra; 2006

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. Piracicaba: UNIMEP, Educação Especial; n.

15. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf

MATUÍ, Jiron. Construtivismo: teoria construtivista sócio-historica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna; 1995

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

QUADROS, R. M. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO

A PRÁTICA DA DOCÊNCIA E O SUJEITO FORMADOR

MÔNICA APARECIDA TEDALDI

RESUMO

A educação tem um papel importantíssimo na relação interpessoal, além de socializar o conhecimento tem como função a capacitação dos seus estudantes para serem agentes transformadores de sua realidade social, um ensino de qualidade é, portanto, condição necessária tanto na formação intelectual quanto moral. Neste artigo, buscou-se compreender como a educação superior é sempre desempenhada por um agente e este poderá, na maioria das vezes, ciente disso ou não, imprimir naqueles que educa suas ideologias, o que pode, em alguns casos, provocar situações de isolamento e intolerância, algo que, diante do papel de educar, de preparar os estudantes para as escolhas da vida e resoluções de problemas de uma sociedade, não deveria acontecer. Assim, aquele que se propõe a educar precisa estar consciente de seu papel e de sua responsabilidade social, seja essa educação no ambiente escolar ou não. Contudo, ressalta-se que aqueles que se envolvem com a educação escolar têm o grau de responsabilidade ainda maior nesse processo e devem sempre priorizar uma educação que vise ao desenvolvimento integral do estudante, no sentido de que esse seja capaz de analisar criticamente as variadas situações com as quais se deparar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação docente; Trabalho docente.

ABSTRACT

Education has a very important role in the interpersonal relationship, in addition to socializing knowledge, it has the function of training its students to be agents that transform their social reality, quality teaching is, therefore, a necessary condition in both intellectual and moral education. In this article, we sought to understand how higher education is always performed by an agent and this agent can, most of the time, aware of it or not, im-

press those who educate their ideologies, which can, in some cases, cause situations of isolation and intolerance, something that, in view of the role of educating, of preparing students for life's choices and solving a society's problems, should not happen. Thus, those who intend to educate need to be aware of their role and their social responsibility, whether that education in the school environment or not. However, it is emphasized that those involved in school education have an even greater degree of responsibility in this process and should always prioritize education that aims at the integral development of the student, in the sense that he is able to critically analyze the various situations that you come across.

KEYWORDS: Education; Teacher training; Teacher work.

INTRODUÇÃO

Inicia-se a discussão proposta no presente artigo, com a reflexão acerca da metodologia do ensino e uma breve análise de uma resposta a uma questão bastante inquietante: o que é educação? A verdade é que ainda se procuram incansavelmente respostas à essa indagação, algo fundamental nesse assunto é compreender que a educação acontece em todos os lugares e o professor não figura como o único responsável por isso.

A educação pode ser encontrada em lugares variados, assim como também o ensino de todos os saberes. Diante disso, é interessante dizer que os conhecimentos podem ser classificados em tipos específicos, conforme um conjunto de características.

Assim, é possível mencionar o conhecimento filosófico proveniente da filosofia. Essa não é exatamente uma ciência, uma vez que não costuma delimitar com exatidão seu objeto de estudo, diferentemente do conhecimento científico. O conhecimento filosófico também pode apresentar uma certa carga de subjetividade, ao propor que o indivíduo desenvolva raciocínio lógico e reflexão crítica.

Ainda é possível destacar o conhecimento do senso comum, esse, como a própria classificação apresenta, pode ser considerado o mais prosaico. Ao ingressar na escola, o sujeito já apresenta seus conhecimentos adquiridos por meio do convívio com seus familiares, suas experiências e contato com outras pessoas. Esse tipo de conhecimento é obtido por meio da vivência do sujeito, de seus erros e acertos.

Outro conhecimento a ser citado, e bastante comum, é o conhecimento apreendido por meio da fé, das crenças do sujeito, o que pode ser classificado como conhecimento religioso.

Por fim, salienta-se, então, o conhecimento científico, que se caracteriza pela presença de um objeto de estudo e de métodos para tal. Esse conhecimento é originário da necessidade do ser humano encontrar explicações lógicas para questões do dia a dia de forma sistematizada e comprovada por meio de experimentos e pesquisas, da ciência.

O que se pode perceber é que cada um desses tipos de conhecimento atendem a uma parcela da sociedade e isso ocorre em diferentes épocas. É inegável que a educação e o conhecimento, seja ele filosófico, do senso comum, religioso ou científico, estejam, de certa maneira, relacionados entre si. Também diante disso, não se pode deixar de relacionar o elo existente entre sociedade, conhecimento e educação. Esses são termos que se envolvem em um ciclo que explica a história dos sujeitos.

Existem incontáveis formas de educação e cada uma delas atende à sociedade em que está submetida, uma vez que a educação visa responder às necessidades e anseios dessa mesma sociedade, assim, refletindo sua cultura, seus costumes e formas de pensar as coisas do mundo.

A partir da ideia de ciclo, que explica a história do sujeito, anteriormente citada, é bom dizer ainda que a sociedade também espera uma resposta dos indivíduos bem educados, ou seja, preparados para enfrentar as questões do mundo.

Nesse momento, o papel da educação escolar é fundamental, pois é nesse ambiente que o saberes de senso comum devem ser analisados, discutidos, lapidados de maneira a se transformarem em conhecimentos científicos que possam agir em prol da sociedade, transformando-a de forma mais justa e que vise ao bem- estar dos indivíduos que a compõem.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O surgimento das chamadas escolas normais, que possuíam a finalidade de for-

mar professores, tem relação direta com o liberalismo do mundo moderno. A Reforma e a Contrarreforma foram movimentos que significaram os passos iniciais para o que viria a ser a escola pública. Contudo, foi a partir da Revolução Francesa que foi possível dar forma à ideia de uma escola que tivesse o propósito de formar professores.

A preocupação em relação à seleção de professores adequados para as escolas primárias já existia antes mesmo da fundação de instituições de formação docente. Após o surgimento de tais instituições, este cuidado continuou a existir, considerando que as escolas normais ainda ofereciam formação insuficiente.

Sobre isso, podemos observar o que consta no Alvará 6/11/1772, o qual institui regulamentos referentes aos exames a serem aplicados aos professores em Portugal, bem como em seus domínios:

I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém.

II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (MOACYR, 1936, p. 24).

Com a reforma constitucional de 12/8/1834, as Províncias empreenderam iniciativa para a instituição de escolas, oportunidade na qual no Brasil surgiram as primeiras escolas normais. Esta ação foi decorrente de um movimento que buscava a descentralização.

O propósito das primeiras escolas normais do Brasil foi a formação exclusiva do sexo masculino, demonstrando como a exclusão era um fator presente. Na escola primária, o currículo destinado às mulheres possuía elementos diferentes e era reduzido em relação ao do sexo masculino. Objetivava, em suma, a formação para o trabalho doméstico.

Ao final do período imperial ocorreu a abertura das escolas normais para as mulheres, contudo, já aí era possível identificar o lugar da mulher na educação como uma extensão do papel de mãe, de modo que seria encarregada da educação da primeira infância, como apontam Tanuri (1979) e Siqueira (1999).

O magistério apresentava-se, então, como uma possibilidade de articulação da função doméstica da mulher com o mundo do trabalho. Além disso, os homens não eram atraídos pelo magistério em escolas primárias, considerando a baixa remuneração, o que significava um problema de mão de obra, solucionado pela formação e contratação de professoras mulheres, conforme Tanuri (1979).

Schneider (1993) salienta a prática de várias Províncias que consistia em encaminhar órfãs para o magistério para que pudessem iniciar sua vida profissional, buscando, assim, oferecer uma possibilidade à jovem que não fosse necessariamente o matrimônio ou até mesmo o serviço doméstico. Entretanto, esta prática também visava à exploração da mão de obra das órfãs em troca de salários irrisórios.

Segundo a autora, os currículos começaram a adotar um caráter mais complexo em 1880, por meio do Decreto 7.247, de 19/04/1879, quando ficou determinada a inserção das seguintes disciplinas: Álgebra e Geometria, Língua Francesa, Geografia e Cosmografia, Aritmética, Metrologia e Escrituração Mercantil, História Universal, Língua Nacional, História e Geografia do Brasil. Também deveriam estar presentes questões sobre ciências, higiene, direito, economia política, filosofia, desenho, caligrafia, música vocal, ginástica, além de Economia Doméstica e trabalhos de agulha (especificamente para alunas) e prática manual de ofícios (destinado aos alunos). Neste decreto a duração do curso é determinada em séries de matérias condicionadas a exames, e não em anos.

O advento da República não modificou de forma expressiva a instrução pública. Houve, contudo, a continuidade das tendências nascidas no império, segundo Nagle (1977). A Educação na República foi, por tanto, pouco desenvolvida. O movimento nacionalista, que se fortaleceu a partir da Primeira Guerra, impulsionou a instituição de escolas normais financiadas pelo Governo Federal.

Tanuri (1979) destaca que este avanço não foi muito significativo em todo o país porque cada Estado se organizou de uma maneira. Alguns Estados de postura progressista, contudo, apresentaram grandes avanços quantitativos e qualitativos em relação à formação de professores. São Paulo, que havia se transformado no polo econômico do Brasil, manteve durante os 30 anos iniciais da República uma política de formação de professores que serviu de modelo para outros Estados.

Conforme Tanuri (1979), a ampliação do currículo da escola normal ocorreu a partir da reforma paulista (12/03/1890). Ideias de Pestalozzi já estavam presentes nestas escolas. A Lei 88 de 08/09/1892, bem como a alteração feita pela Lei 169 de 07/08/1893, exprimem anseios das elites paulistas para o ensino público.

Ficam instituídos o ensino primário de oito anos (elementar e complementar), a constituição de "grupos escolares", os quais união escolas afastadas e isoladas, com escolas que classificavam seus estudantes de acordo com seu nível de adiantamento, além da instituição de um curso superior, o qual funcionaria anexo à Escola Normal, que possuía a finalidade de formar aqueles que atuariam no magistério das escolas normais e dos ginásios.

A Escola Normal ainda havia a cadeira Pedagogia e Direção de Escolas como a única destinada à formação pedagógica docente, contudo, o currículo foi ampliado, dando destaque a disciplinas científicas. O curso foi passou a ter duração de quatro anos e exames para ingresso foram introduzidos, como elucidam Tanuri (1979) e Monarcha (1999).

O autor aponta que a Escola Normal Superior permaneceu na legislação brasileira até 1920, apesar de não ter sido colocada em prática da forma como foi idealizada. São Paulo permaneceu com um ensino de tipo único, embora a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) instituísse a existência de dois níveis de escolas de formação. Posteriormente, outros Estados chegaram à mesma realização a partir da Lei 5.692/72.

Ainda em 1920, existiam dez escolas normais públicas em São Paulo. Foram criados cursos complementares com duração de dois anos, que fariam um papel de intermediar o primário e o normal em 1917. A Reforma realizada por Afrânio Peixoto perpetrou uma cisão do curso normal em um ciclo preparatório e um ciclo profissional. O curso complementar funcionava como um curso primário superior, junto ao secundário. Era uma ligação entre a escola primária e o curso normal.

Nagle (1974) cita que reformas ocorridas posteriormente modificaram a duração do curso normal para cinco anos, composto de um ciclo geral (três anos) e um ciclo profissional (dois anos). A Escola Nova foi a base que trouxe para o currículo a psicologia e a didática, por meio de disciplinas como a sociologia, desenho e trabalhos manuais, história da educação e biologia e higiene.

A partir de 1930, estudos, conferências, publicações e debates possibilitaram a implantação de uma política de educação que resultou em uma Escola de Professores no Distrito Federal, como aponta Vidal (1995).

Dessa forma, o professor primário era formado em dois anos, e sua formação abrangia disciplinas como psicologia educacional, desenho e educação física, biologia educacional, música, recreação e jogos, história da educação, matérias de ensino (que diziam respeito propriamente à linguagem, leitura, cálculo, estudos sociais, literatura infantil e ciências naturais).

A Universidade do Distrito Federal incorporou a Escola de Professores em 1935. Surgia a Faculdade de Educação, a qual concedia a "licença magistral". Em São Paulo, conforme Vidal (1995), o Código de Educação – Decreto 5.8884 de 21/04/1933 instituiu curso de formação para professores primários, curso de formação para professores secundários e cursos voltados à especialização de diretores e também inspetores, na Escola de Professores, a qual foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1934.

Novas funções educativas foram surgindo ao longo do tempo, de modo que cursos de aperfeiçoamento também passaram a constituir a formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a Educação. Após 1964 a escola passou a ser pensada e operada sob a visão da modernização, buscando eficiência e produtividade na preparação para o trabalho. Assim, como aponta Silva (1991), está em voga a Teoria do Capital Humano.

A autora afirma que tal perspectiva demonstra que a finalidade tecnicista da educação originou a fragmentação do trabalho no âmbito pedagógico. Este é o momento do surgimento de funções como a Supervisão Escolar. Passaram a ser incorporadas tais especialidades ao currículo de Pedagogia com o Parecer 252/1969.

Na vigência da Lei 4.024/1961, o curso secundário e o normal foram unificados, foi organizada uma série posterior (a terceira) que abrangia diversas áreas e foi instituído o período da quarta série para as disciplinas de formação relacionadas diretamente à Educação (CAMPOS, 1987). O curso normal teve uma queda drástica na sua procura em decorrência de tais mudanças.

A Lei 5.540/68 demonstra o impacto do regime militar sobre a organização do ensino superior, com a alteração realizada no currículo do curso de Pedagogia, de modo a dividi-lo em habilitações técnicas.

MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes e Bases estabelecidas pela Lei 5.692/71 fizeram com que a profissionalização, antes realizada no ginásio, deixasse de existir, instituindo a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A Lei traz em seu artigo 29:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

As exigências para o exercício do Magistério colocadas pela Lei 5.692/71 incluíam:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Após complementação de um ano realizada em instituições de ensino superior seria possível exercer o magistério até a 6ª séria. Aqueles formados em licenciatura curta poderiam complementar os estudos e lecionar até a 2ª série do segundo grau, como consta no artigo 30.

Todavia, Gatti (1997, p. 10) esclarece que "pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual". O HEM deveria possuir um núcleo comum nacional em seu currículo (estudos sociais, comunicação e expressão, ciências), além de disciplinas de formação especial que abrangeriam psicologia, história, sociologia e filosofia da educação.

Deveriam estar presentes também disciplinas como didática e prática de ensino. Nota-se, portanto, a ausência de grandes alterações. Poderia ocorrem o fracionamento do curso, de modo que era possível, por exemplo, obter habilitação específica para o exercício do magistério em escolas maternais e jardins de infância, ou mesmo para o magistério somente na 1ª e na 2ª séries, em 3ª e 4ª séries e em 5ª e 6ª séries.

A perspectiva tecnicista se manifestava por meio desta fragmentação. A carga horária das disciplinas pedagógicas foi reduzida, causando um esvaziamento de conteúdos e comprometendo a formação do professor, ocasionando, inclusiva, a diminuição da procura e o fechamento de diversos cursos (MELLO et al., 1983).

Em 1982 foi elaborado o projeto que daria vida aos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual possuía a finalidade de transformar as escolas normais no sentido de adequá-las à formação de profissionais considerando o âmbito técnico e também político. Assim, o CEFAM possuía uma característica de formação inicial, mas também de formação continuada, voltado a professores de educação pré-escolas e também para as séries iniciais, como destaca Cavalcante (1994).

Em 1996, a Lei 9.394 definiu diretrizes e bases sob as quais os cursos de nível superior seriam regidos, formando-se um modelo único de formação superior na área da Educação.

O TRABALHO DOCENTE E A SOCIEDADE

Para que a Educação cumpra seu papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes, bem como de viabilizadora e potencializadora do desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, é imprescindível que o trabalho docente seja considerado de forma central neste contexto com reflexões sobre sua finalidade, importância e valorização com vistas ao sucesso do processo educacional como um todo.

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda e um ponto no qual se encontram dificuldades.

Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

Estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os estudantes), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada estudante, como sujeito sócio histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos. O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu estudante, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O estudante não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele esta exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado. Conforme Freire (1996), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p.23).

De acordo com Freire (1996), "ensinar inexiste sem aprender e vice versa" (p. 23). O estudante precisa do educador assim como o educador precisa de seu estudante para que juntos busquem não somente uma forma de ensino e aprendizagem, mas sim várias delas para a formação de ambos. O ser humano é um ser social em processo de construção. Somos "sedentos" por saberes e esses quando despertados criticamente, levam o sujeito a uma "curiosidade epistemológica".

O autor explica: "quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica" (p. 25).

A arrogância do educador ao exercer seu poder e impor seu pensamento de forma arbitrária é um problema que ameaça a construção da autonomia do educando.

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se 'sabe com quem está falando' (FREIRE, 1996, p. 35).

Jolibert (1994) frisa que a relação entre ensino e aprendizado merece reflexão, pois a pedagogia que vem sendo praticada visa mais o "ensinar" do que o "aprender", ou seja, o foco está no professor, em vez de centrar-se na criança e em seu desenvolvimento individual e particular.

Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe 'entender', 'responder', ou 'executar' as tarefas imaginadas por ele. Nenhuma exigência ligada a uma situação real: estamos no campo do fazer-de-conta, ou em atividades nas quais aprender é a meta e não o meio (JOLIBERT, 1994, p. 13).

Para Aguiar (2004), o professor deve pensar as atividades partindo do concreto para o abstrato e sempre buscar relacioná-las com as situações cotidianas da vida dos estudantes, para que o aprendizado ganhe maior significado e para que a compreensão seja beneficiada. É necessário que exista respeito pela individualidade dos estudantes e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

É preciso buscar as informações necessárias para auxiliar o estudante, em âmbito escolar, a desenvolver sua ética, como também sua consciência política, não somente em sala de aula, mas que possam fazer uso destas ferramentas na sua vida social, profissional, resol-

vendo conflitos diários, cumprindo seus deveres e lutando pelos seus direitos, respeitando e sendo respeitado, sendo um cidadão livre, e sabendo viver em sociedade. E é por tudo isso que o papel do professor é imprescindível na função de mediador nesse processo de construção do sujeito.

Saud (2009), baseada na teoria de Wallon, afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os estudantes e professores, e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Vyotsky (2007) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico.

A imitação é ferramenta determinante no processo de desenvolvimento. No ambiente escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar. Aguiar (2004) elucida que alguns professores executam intervenções de forma equivocada, de modo que criatividade e a liberdade do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes são podadas e restritas.

Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que o estudante é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerado em sua totalidade.

Dessa forma, o professor possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

Somente por meio do reconhecimento do trabalho do professor, por parte da sociedade e do Estado, em toda a complexidade aqui exposta, é que pode-se alcançar condições de investimento nestes profissionais no sentido de garantir formação continuada, a valorização e o respeito de seu importante lugar na sociedade e a dignificação da carreira através de justa remuneração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu estudante, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O estudante não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado.

O professor possui uma formação ampla e, para que seja consistente, necessita que a teoria e a prática sejam relacionadas de modo a consolidar saberes e promover noções reais sobre a Educação. Assim, o estágio deve ser compreendido pelo estagiário como uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos do universo acadêmico.

A partir das considerações apresentadas pelos autores consultados, foi possível concluir que a Educação deve ser compreendida em sua totalidade, considerando todas as particularidades dos processos e indivíduos envolvidos.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que múltiplos olhares de acompanhamento possam estar cuidando do ser que aprende e do ser que ensina. Nesses múltiplos olhares, o olhar do professor é fundamental e merece uma atenção precisa, pois o processo de ensino/aprendizagem deve atingir positivamente a vida dos estudantes.

É notório que uma gestão democrática e participativa afeta positivamente o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar e contribui significativamente para o alcance dos objetivos traçados pela Comunidade Escolar. Faz-se imprescindível que o olhar da equipe gestora, em especial do coordenador pedagógico, seja voltado para o tema da gestão democrática, para que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

Somos sujeitos constituídos por nossa história, nossa cultura e sociedade. Interagimos e somos influenciados o tempo todo pelo

meio no qual estamos inseridos e, da mesma forma, o influenciamos. Agimos sobre ele, transformando-o e transformando a nós mesmos, em um contínuo processo de construção que não se limita e não se esgota.

A diversidade é a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si. Antes de tudo, é um novo modo de pensar, de raciocinar, é conseguir considerar várias hipóteses ao mesmo tempo, e não escolher uma e excluir todas as outras, é o fim do discurso linear. Sendo assim, o ambiente escolar é o lugar de discutir o contemporâneo, porque atravessa o espaço escolar todos os desafios da vida contemporânea, principalmente ao que diz respeito ao pluralismo humano e a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Renata. O Lúdico na educação infantil. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. Agosto de 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 18 out. 2020.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

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

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M. A Escola Normal paulista: acertos e desacertos. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP, 1987

CAVALCANTE, Margarida J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MELLO, Guiomar Namo de; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo. As atuais condições de formação do professor de 1o grau: algumas reflexões e

hipóteses de investigação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1983, no 45, p. 71- 78, maio.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.),

História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difel, 1977, p. 251-291.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2012.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, Rose Neubauer et al.. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SIQUEIRA, Elizabeth M. Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

TANURI, Leonor M. O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VIDAL, Diana G. O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

MÔNICA RAMOS DE LIMA

RESUMO

O presente trabalho é de cunho demonstrativo e tem como objetivo principal trazer um breve relato sobre as leis instituídas no Brasil e o que elas propõem à educação quanto às relações étnico-raciais, para se obter maior clareza no entendimento do tema. Também serão apresentados os resultados de uma pequena pesquisa de campo, realizada com adolescentes do Ensino Fundamental II de escolas do município de São Paulo, mostrando como as unidades escolares, professores e estudantes vêm se portando após ter sido instituída a Lei 10.639/03. E por fim, será apresentada uma prática pedagógica voltada às relações étnico-raciais não somente com o público escolar, mas envolvendo também as famílias e a comunidade, mostrando o quão importantes são as experiências adquiridas na escola para se aprender a viver em sociedade com equidade e respeito, pois, ainda que todos possuam diferenças, todos os seres humanos são iguais, não importa a sua raça ou etnia.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; Escola; Sociedade.

ABSTRACT

The present work is of a demonstrative nature and its main objective is to provide a brief report on the laws instituted in Brazil and what they propose to education regarding ethnic- racial relations, in order to obtain greater clarity in the understanding of the subject. The results of a small field research will also be presented, carried out with adolescents from Elementary School II from schools in the city of São Paulo, showing how school units, teachers and students have been behaving after Law 10.639/03 was instituted. And finally, a pedagogical practice focused on ethnic-racial relations not only with the school public, but also involving families and the community will be presented, showing how important the experiences acquired at school are in order to learn to live in society with fairness and respect, because, although everyone has differences, all human beings are equal, no matter their race or ethnicity.

KEYWORDS: Pedagogical practices; School; Society.

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma herança indígena muito presente em sua cultura, uma vez que esses foram os primeiros a habitar esta terra. De igual modo a herança africana foi, e ainda é, muito importante para a formação do povo brasileiro. Muitas características da cultura do nosso país tiveram origem na África e nas culturas de seus habitantes. No entanto, essas pessoas são as que mais têm sofrido e muitas vezes são impedidas de ter uma vida digna, e até mesmo de usufruir de benefícios que são seus por direito, como o de ter acesso à escola, por exemplo.

Em pleno século XXI, nos deparamos com um Brasil que, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, fazendo com que milhões de brasileiros fossem impedidos de ter acesso e de permanecer no ambiente escolar. É nesse contexto de exclusão e discriminação que se faz necessária a Educação para as Relações Étnico-Raciais, fundamental no combate ao preconceito contra a população africana, afro- brasileira, indígena e seus descendentes.

A partir da lei n° 10.639/03-MEC (Ministério da Educação), que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a implementação e obrigatoriedade do ensino da História da África, da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Também foi criada a SEPPIR2 (Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial), tudo isso para que a realidade de muitos brasileiros seja revertida com vistas à equidade.

A questão da necessidade de educação para as relações étnico-raciais no âmbito escolar é algo que se estende há muitos anos, porém, com muito esmero, o país tem proposto medidas como tentativa de reparar a falta de conhecimento e entendimento sobre a importância dessas relações, bem como, os terríveis efeitos causados por séculos de discriminação

e preconceito, e a mudança deve começar num ambiente de aprendizado e educação: a escola, pois ela deve ser um ambiente de formação e aprendizagem além do currículo tradicional, como matemática, língua portuguesa, ciências etc. Na escola também se aprende empatia, equidade, caridade, companheirismo e cidadania.

2 A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi criada com o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil. Idealizada no âmbito do Governo Federal, atualmente está vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania (MJC). Fonte: https://www.justica.gov.br/news/conheca-melhor-o-trabalho-da-seppir

Mas será que diante do cenário atual, a escola está atenta a essa questão? Será que a realidade apresentada está sendo enfrentada, e por que não dizer, confrontada, de maneira séria e responsável?

É certo que a criação de órgãos, leis e a implementação de políticas de ações que tratam do tema das relações étnico-raciais, bem como o racismo, preconceito, direitos dos negros, indígenas, migrantes e imigrantes contribui consideravelmente para que instituições, como as escolas, por exemplo, tenham um norte para o desenvolvimento de práticas que incentivem a mudança de pensamento e quebra de paradigmas, trazendo o conhecimento necessário para que os estudantes possam se desenvolver na sociedade de forma ativa, reflexiva e consciente.

O presente estudo pretende se ater ao tema para mostrar as ações que vêm sendo tomadas para o cumprimento da referida lei nas relações escolares, apresentando práticas pedagógicas que possam envolver toda a comunidade escolar, a saber, professores, estudantes, equipe gestora, famílias e comunidade, de modo a garantir uma educação escolar que respeita a diversidade cultural e o direito de todo cidadão ao acesso e permanência na escola, direito este, que o permitirá se desenvolver, exercer o seu papel na sociedade e promover a igualdade de oportunidades, não importando a sua raça ou a sua etnia.

1. O QUE DIZEM AS LEIS FEDERAIS N° 10.639/03 E N° 11.645/08

A Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e foi instituída para garantir que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana seja obrigatório em todas as escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio e ressalta o quanto a cultura negra é importante na formação da sociedade brasileira, além de corrigir equívocos, como o uso do termo "escravo" nas aulas de História. De acordo com Leandro Carvalho do Site Brasil Escola:

"...ninguém é escravo – as pessoas foram e são escravizadas. O termo escravo, além de naturalizar essa condição às pessoas, ou seja, trazer a ideia de que ser escravo é uma condição inerente aos seres humanos, também possui um significado preconceituoso e pejorativo, que foi sendo construído durante a história a humanidade. Além disso, nessa mesma visão, o negro africano aparece na condição de escravo submisso e passivo". (CARVALHO, Site Brasil Escola).

Dessa forma, a Lei 10.639/03 estabelece novas diretrizes curriculares para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cuja principal proposta é a ênfase necessária à cultura Afro-brasileira como constituinte e uma das principais formadoras da sociedade brasileira, considerando os negros como sujeitos históricos; portanto, a chegada dos povos africanos ao nosso país trouxe desenvolvimento significativo à formação da cultura do país (música, dança, culinária, costumes e religião), pois esses detinham muitos saberes e técnicas que foram fundamentais no processo de construção autoral do Brasil. De igual modo os pensamentos e ideias de importantes intelectuais negros, devem ser valorizadas, discutidas e ensinadas na escola para que seja enfatizado que não se trata apenas de histórias de acontecimentos passados, mas também do momento presente. Outro ato de extrema importância instituído foi o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro. Essa data foi criada para homenagear o dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, além de marcar e valorizar a luta contra o preconceito racial no Brasil.

Já a Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008 altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que já havia sido modificada pela Lei n° 10.639/03, porém agora, incluindo a obrigatoriedade também do ensino da cultura Indígena, sobretudo nos componentes curriculares de Arte, Literatura e Histórias brasileiras.

Após implementação dessas leis, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e africana, e Cultura Indígena passou a ser um dos pontos principais de ressignificação e va-

lorização das matrizes africanas e indígenas, algumas das principais formadoras da cultura brasileira, por isso a atuação do professor se torna ainda mais relevante na batalha contra o preconceito e a discriminação étnico-racial no país.

2. EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um instrumento normativo que estabelece as bases norteadoras dos currículos nacionais, descrevendo uma série de competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da sua jornada escolar básica, com vistas à afirmação de valores que estimulem e contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e humana, inter-relacionando com as três etapas da educação básica: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-Raciais, existem algumas das competências gerais que descrevem bem o que é necessário para o desenvolvimento dos estudantes:

"1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza." (BNCC, 2018: 9, 10).

É dentro do ambiente escolar que essas competências devem ser desenvolvidas. Com práticas pedagógicas abrangentes que tragam significado e sentido para a vida dos estudantes diante de toda diversidade que é vivenciada todos os dias nas escolas.

Crianças, adolescentes e jovens precisam ter contato, conhecer a verdadeira história da origem do seu país, pois dessa maneira entenderão que não existe nada que possa diferenciar um ser humano do outro. Todos são iguais e, todos, de igual modo, podem e devem cumprir o seu papel de cidadão da melhor forma possível. E como dito anteriormente, a escola como ambiente de conhecimento e aprendizagem precisa, juntamente com seus profissionais, criar e desenvolver práticas pedagógicas que ajudem os estudantes a desenvolverem habilidades que possibilitem um pensamento de equidade.

Por isso, os currículos nacionais devem estar em consonância com o que estabelece a BNCC, para que seja garantida uma educação de qualidade alicerçada em valores que desenvolvam os estudantes como sujeitos relevantes em seu meio social, exercendo de forma efetiva e eficaz o seu papel de cidadão, contribuindo, assim, para o seu próprio desenvolvimento e do outro, e, consequentemente o desenvolvimento de toda a sociedade.

3. PESQUISA DE CAMPO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS DE SÃO PAULO

Uma pequena pesquisa de campo (online) foi realizada para este estudo, com o intuito de verificar o andamento das relações étnico-raciais dentro dos mais diversos ambientes escolares na cidade de São Paulo. O público-alvo escolhido foi estudantes do Ensino Fundamental II de escolas públicas e particulares do município de São Paulo, cujas identidades foram preservadas.

O objetivo principal da pesquisa, composta por quatorze (14) perguntas de múltipla escolha, é verificar como ocorrem as práticas pedagógicas, a partir da lei que foi instituída com o objetivo de trazer conhecimento sobre a formação da cultura brasileira por meio dos povos africanos e indígenas para que todo tipo de preconceito e discriminação sejam erradicados de uma vez por todas em nosso país e para que os estudantes percebam a necessidade de também aprender a viver em meio ao diferente e respeitar tais diferenças, num ambiente que favoreça a equidade.

Foram entrevistados, ao todo, 101

(cento e um) estudantes, com idades entre 11 (onze) e 14 (quatorze) anos, cujas respostas serão mostradas nos gráficos apresentados no tópico a seguir3.

3.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A maioria dos respondentes declarou-se do gênero feminino (tabela 1 – gráfico 1), estudante da Rede Pública municipal/estadual de São Paulo (tabela 1 – gráfico 2).

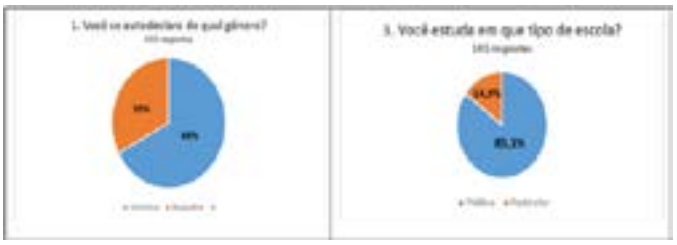


Tabela 1 (gráficos 1 e 2) – Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à cor (gráfico 3), a maioria se declarou parda, e a minoria se declarou de cor preta. É interessante perceber nessa pergunta uma grande porcentagem com a resposta “cor parda”, pois deixa uma dúvida: será que quem respondeu sabe realmente a sua cor, ou assinalou dessa forma porque considera uma resposta “genérica”, ou um “meio termo”? Por

3 Foram expostos apenas os gráficos com as perguntas e respostas mais relevantes. Os números que aparecem dentro dos gráficos são referentes aos números de ordem das perguntas feitas na pesquisa de campo.

esse motivo é importante que o estudante conheça suas origens para obter maior clareza no que diz respeito a essa definição.



Gráfico 3 - Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Uma boa porcentagem admitiu já ter sofrido discriminação dentro da escola e esta porcentagem aumentou quando disseram que foram discriminados por conta de sua cor ou cabelo (tabela 2 - gráficos 4 e 5). Esse é um fato que também chama atenção, visto que no gráfico anterior somente uma minoria respondeu que se autodeclara de cor preta, isso leva a crer que os estudantes realmente ainda têm dúvidas com relação a sua cor, pois se a maioria se autodeclarou de cor branca e parda, por qual motivo sofreria discriminações no que diz respeito à sua cor ou cabelo? Ou seja, esse é mais um indício de que eles precisam de orientações sobre esse fator, que é de grande importância.

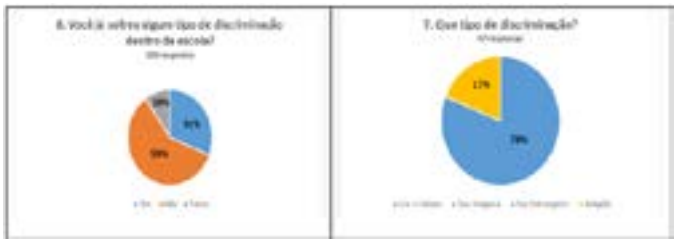


Tabela 2 (gráficos 4 e 5) - Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Também é muito expressiva a porcentagem de estudantes que já presenciaram discriminação dentro do ambiente escolar (gráfico 6), mas a parte intrigante desses dados é a dos 5% que responderam “talvez”, pois dá a entender que estão sendo omissos aos atos presenciados, ou ainda têm dúvidas sobre o que pode ou não ser considerado discriminação.

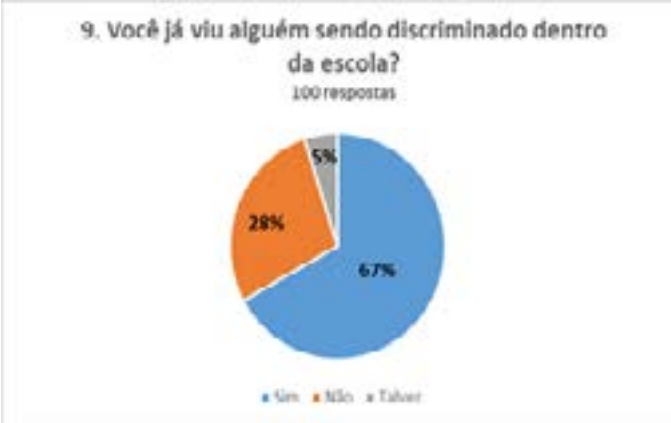


Gráfico 6 - Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com as informações obtidas nessa pesquisa é possível ter uma ideia, mesmo que mínima, de como as escolas estão trabalhando para minimizar as ações de racismo e discriminação. Mais da metade dos respondentes afirmam que suas escolas promovem práticas pedagógicas que tratam da educação para relações étnico-raciais, ainda que a grande maioria tenha respondido que essas ações se limitam apenas às salas de aula, nas aulas de História de Cultura Afro-brasileira e Indígena (tabela 3 – gráficos 7e 8).



Tabela 3 (gráficos 7 e 8) - Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Muitas escolas têm se empenhado, não somente para fazer se cumprir a lei, mas para trazer a realidade dos fatos ao conhecimento dos estudantes por meio de suas práticas pedagógicas. Entretanto, é possível encontrar muitas outras que ainda não se deram conta da importância que essa realidade carrega, e isso pode ser melhor visualizado acima, na tabela 3 gráfico 8, que mostra que ainda há muitas escolas que permanecem estagnadas em suas aulas tradicionais de história, como se fossem apenas "lendas e contos". Expor a realidade nua e crua, é de extrema importância para despertar a reflexão e com isso, trazer mudanças significativas para os estudantes e para o país.

Diante do exposto, pode-se concluir que existe a urgente necessidade de aplicação da educação para as relações étnico-raciais, por meio de práticas pedagógicas que envolvam não somente aulas dentro de quatro paredes e entre docentes e discentes, como apareceu em larga escala nos resultados desta pesquisa de campo, mas também com práticas pedagógicas que envolvam professores, estudantes, famílias e comunidade, pois, a partir dessas ações, todos estarão engajados num mesmo propósito que é combater, ou pelo menos reduzir, o racismo e a discriminação, fazendo valer a legislação que vigora no país, formando pessoas éticas, críticas e cidadãos conscientes e consequentemente, trazendo equidade.

4. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

O Currículo da Cidade (2019) apresenta a equidade como algo muito importante, enfatizando que o Sistema Educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando igualmente os desiguais, pois o conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, isso significa que professores ao pensarem suas práticas pe-

dagógicas, devem levar em consideração toda diversidade ao redor. O documento cita Boaventura Santos, com a seguinte afirmação:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, apud CURRÍCULO DA CIDADE, 2019, p. 23).

O combate ao preconceito e à discriminação racial não é uma tarefa fácil, ainda mais em um país que tem enraizado em sua história conceitos, práticas e tradições que levam a sociedade a ter um pensamento cada vez mais preconceituoso e individualista. Dessa forma, o advento da Lei 10.639/03 é um marco histórico nessa luta, tornando a escola um espaço privilegiado de valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena. Segundo Souza e Croso,

"Com a lei 10.639/2003 a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas." (SOUZA e CROSO, 2007:21).

Como já mencionado nesse estudo, o aprendizado relacionado a este tema deve ir além das quatro paredes das salas de aula. É preciso criar, inovar, demonstrar, falar, escutar, intervir, ajudar. Enfim, ao professor cabe o importante papel de, por meio de suas práticas pedagógicas, enraizar no cotidiano dos estudantes a vivência respeitosa com todas as culturas, raças e religiões, valorizando a diversidade inerente à vida em sociedade.

Mas por que as práticas pedagógicas são consideradas tão importantes? Elas não somente são importantes, como são fundamentais para um aprendizado de qualidade, que por meio de atitudes e condutas voltadas para o contexto em que os estudantes estão inseridos, tornam o processo educativo ainda mais enriquecedor para todos os envolvidos.

Por isso as instituições educacionais devem realizar constantes análises no que diz respeito à qualidade da educação e do conhecimento que estão transmitindo, de modo a garantir um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e eficaz. Consolidando suas práticas no conceito de equidade terão chances ainda maiores de trazer sucesso para esse processo.

Colocar os estudantes diante da realidade, por meio de práticas pedagógicas, trará reflexão e autonomia para que eles mesmos possam formar um pensamento crítico, dando continuidade ao seu próprio desenvolvimento.

4.1 EXEMPLO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

É importante destacar mais uma vez, que é dentro das escolas e por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que a aprendizagem acontece. Mesmo estando longe do que é considerado ideal, é possível encontrar práticas interessantes dentro das escolas municipais de São Paulo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estação Jaraguá, localizada na região Noroeste do município de São Paulo, DRE/PJ - Diretoria Regional de Ensino Pirituba Jaraguá

– promove algumas ações voltadas à Educação para as Relações Étnico-raciais.

Uma das práticas mais relevantes dessa unidade escolar é o trabalho criado e coordenado por Sérgio Rodrigues de Souza, professor do componente curricular de Arte, que atua no Programa "Mais Educação" com o projeto "Percussão, Dança e Construção de Instrumentos", cujo objetivo principal é propiciar aos estudantes uma educação mais abrangente, de valorização da cultura brasileira e suas matrizes africana e indígena, comprometendo-se com a formação intelectual, cultural e social desses estudantes.

Abaixo estão listados os objetivos específicos do Projeto4:

Promover a Escola Pública como espaço de educação integral em favor do desenvolvimento da sensibilidade e criatividade humana por meio do contato com a linguagem artístico-musical e corporal, visando à formação do cidadão, capaz de contribuir ativamente com as mudanças socioculturais necessárias para a construção de uma sociedade mais ética e digna (Fundação Carlos Gomes, 2009).

Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical.

4 Objetivos específicos retirados da versão original do Projeto "Percussão, Dança e Construção de Instrumentos". Autor: Professor Sérgio Rodrigues de Souza.

Estimular a pesquisa, exploração, composição e interpretação de sons de diversas naturezas e procedências, de instrumentos, músicas, danças e figurinos afro-brasileiros, africanos e indígenas.

Estimular o trabalho com a dança visando ao desenvolvimento da linguagem corporal nos alunos através das atividades rítmicas aplicadas e da apresentação de uma coreografia que acompanhará a percussão.

Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações culturais do Brasil, principalmente culturas herdadas dos povos africanos e indígenas.

Criar oportunidades de cultura e lazer para os estudantes, em grupos heterogêneos, aumentando a socialização entre eles, promovendo um ambiente de equidade e diminuindo seu tempo ocioso.

Criar vínculos entre a Música produzida na Escola as veiculadas pela mídia e as que são produzidas localmente em nosso município e região.

Desenvolver e apreciar as danças e ritmos brasileiros, afro-brasileiros, africanos e indígenas.

O projeto acontece duas vezes por semana na escola, em horário de contraturno dos estudantes, e tem duração de uma hora e trinta minutos (1h30) por dia. Durante as aulas do projeto, além de se conhecerem entre si, os participantes envolvidos, com toda diversidade existente no meio deles, também aprendem a herança cultural que formou o povo brasileiro na teoria e na prática.

Um dos pontos fortes do projeto, no que diz respeito ao aprendizado da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, é o ensino do manejo dos instrumentos de percussão, bem como da confecção desses instrumentos e de figurinos que compõem os rituais de Maracatu, intimamente ligados às religiões afro-brasileiras, e que, "de uma forma geral, compõem-se de uma corte, um tipo de corpo de baile, e de um conjunto de batuqueiros, que tocam instrumentos de percussão. Trata-se de um cortejo real com música e dança..." (ALBERNAZ e OLIVEIRA, 2019:43).

A equipe de estudantes formada pelo professor Sérgio, além de frequentar as aulas do Projeto, também costuma fazer apresentações5 de danças e músicas em eventos culturais realizados pela EMEF Estação Jaraguá com a participação de professores, outros estudantes, equipe gestora, famílias e toda a comunidade local.

Nas imagens abaixo, pode-se visualizar um pouco do trabalho realizado pela referida unidade escolar, pelo Professor Sérgio e os estudantes participantes do projeto.



Foto 1 – Fonte: Arquivo Pessoal.

Festa da Cultura – Painel "Indígenas"6 (EMEF Estação Jaraguá - 2019).



Foto 2 – Fonte: Arquivo Pessoal.

Dia da Consciência Negra – Painel "Estação "JaraguAfro"7 (EMEF Estação Jaraguá - 2019).



Foto 3 – Fonte: Arquivo Pessoal.

Festa da Cultura - "O Boi" 8 (EMEF Estação Jaraguá - 2019).



Foto 6 – Fonte: Arquivo Pessoal.

Dia da Consciência Negra – Instrumentos 9. (EMEF Estação Jaraguá - 2019).

8 Trabalho Manual feito pelo Professor Sérgio e alguns participantes do Projeto para ornamentar a festa.

O projeto ensina de forma teórica e prática como tocar os instrumentos de percussão e dançar os ritmos culturais que se assemelham muito ao maracatu. Com isso, os estudantes aprendem e conhecem culturas históricas que formaram a nação brasileira e a conviver em meio ao que é diferente. Acima de tudo, percebem que, mesmo com tantas diferenças, ainda assim, todos são iguais e todos os brasileiros descendem de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, de heranças africanas e indígenas, gerando assim, empatia, respeito e minimizando atos discriminatórios entre eles.

Isso demonstra o quanto a Educação para as Relações Étnico-raciais é importante para o conhecimento e desenvolvimento, trazendo a clareza necessária para a mudança de mentalidade e atitudes de todos envolvidos no ambiente escolar e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou mostrar, em linhas gerais, como se dá a Educação para as Relações Étnico-Raciais dentro das escolas do município de São Paulo. Por meio de uma breve pesquisa bibliográfica e uma pequena pesquisa de campo, foi possível mostrar de forma sucinta alguns resultados obtidos após a promulgação da lei instituída para essa finalidade.

Além disso, teve como parte principal deste estudo um relato de uma prática pedagógica que tem feito a diferença, não somente na vida dos alunos, mas também nas famílias e na comunidade local.

Embora haja muitas frentes de defesa desse tema, o Brasil ainda tem um longo caminho a ser percorrido. O racismo, preconceito e discriminação existentes no país ainda possuem uma proporção muito grande e, por conta disso, o trabalho para mudar esse cenário se torna ainda mais desafiador para os educadores, cujo papel nesse processo é fundamental.

Professores estão cada dia mais trabalhando, se especializando, criando e inovando para uma educação mais consciente, justa e igualitária, de maneira que a escola seja vista como um ambiente, não somente de aprendizagens técnicas, mas também de aprendizagens para a cultura, cidadania e relações sociais de forma ética e respeitosa, o que não exclui, é claro, o importante papel das famílias e da comunidade, que devem trabalhar em conjunto com as escolas para que todo aprendizado seja efetivamente transferido para a vida cotidiana dos estudantes, promovendo transformação não somente para eles, mas para todo o país.

O presente trabalho não possui uma conclusão definitiva e deixa o campo aberto à oportunidade de novos estudos voltados a este tema com vistas à sua amplitude, complexidade e importância que ele apresenta.

9 Instrumentos de percussão para apresentação de Maracatu.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; OLIVEIRA, Jailma Maria. Maracatu Nação em Pernambuco: Raça, Etnia, e Estratégias de Enfrentamento ao Racismo. Caminhos da História. Programa de Pós Graduação em História (PPGH). Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, 2019. Disponível em: < file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/2595-Texto%20do%20artigo-9650-1-10- 20200525.pdf > Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 9,10. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Lei n° 10.639/03, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 10 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei n° 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 10 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 20 abr. 2021.

CARVALHO, Leandro. Lei 10.639/03 e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasil Escola. Disponível em:

<https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia- cultura-afro-brasileira-africana.htm> Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura. Apud BRASIL, Currículo da Cidade. Componente Curricular História. EJA – Educação de Jovens e Adultos – São Paulo/SP. 2019, p.23. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-eja-historia.pdf> Acesso em: 14 jun. 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva, CROSO, Camilla. Igualdade das Relações Étnico-raciais na Escola: Possibilidades de Desafios para a Implementação da Lei n° 10.639/2003. Editora Peirópolis. Peirópolis/SP. 2007, p.21.

EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO

MONIQUE GALVÃO GOMES

RESUMO

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".

Dentro do rol dos direitos humanos fundamentais encontra-se o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais. Trata-se de um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana É um direito público subjetivo de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direito; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política conseqüente.

A capacidade de mobilização de uma idéia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás, a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada. (Rego, 2006, p.184)

E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, "base", donde procede a expressão "básica", confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. "Base" provém do grego básis,eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de "base", "básica", que se pode ter uma visão conseqüente das partes.

A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada.

Embora não constante do importante capítulo da Educação, na Constituição Federal – CF – de 1988, esse conceito se nutre do espírito do texto constitucional em cujo teor transparece o universalismo de vários direitos. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito.

A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (Chauí, 1989, p.20)

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado (Fávero, 1996; Cury, 2000).

O artigo 205 da CF de 1988 é claro: "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".

Essa definição, bela e forte, se vê reforçada pelo artigo 6º da CF, como o primeiro dos direitos sociais.

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente.

Do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (Cury, 2002).

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado.

E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições.

A LDB, e o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito (Castro, 1998).

LEI DE DIRETRIZ BÁSICA (LDB)

Conquanto sob o termo educação fundamental1, o texto do primeiro projeto de LDB, apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, dizia já sob o novo conceito:

Art. 16 – A educação fundamental abrange o período correspondente à faixa etária dos zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento unilateral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da socieda-

de.

Art. 17 – A educação fundamental compreende três etapas: educação anterior ao primeiro grau, de zero a seis anos; educação de primeiro grau, dos sete aos catorze anos; e educação de segundo grau, dos quinze aos dezessete anos.

O texto aprovado em junho de 1990, bem como a versão aprovada em dezembro de 1990, já modificava o termo para educação básica (cf. artigo 4º) e a tornava dever do Estado, inclusive para efeito de sua universalização em todos os seus níveis e modalidades.... Ambas as versões instituíam, no capítulo VII, o título "Da educação básica", cujo artigo 26 acolhia sua organização nas três etapas citadas. Por sua vez, o artigo 27 dizia: "A educação básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar, como cidadão, da vida em sociedade, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

O projeto dos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa, de 1992, apesar de não incluir o conceito de educação básica, reconheceu, até por conta dos mandamentos constitucionais, as três etapas como um direito social. Contudo, esse texto diminui para cinco anos a duração obrigatória do ensino fundamental, embora ponha ênfase na jornada.

O texto final aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República será o atualmente vigente, no qual o conceito de educação básica aparece. Tal conceito comparece nos Capítulos I e II, do Título V, e, ao longo do texto, 21 vezes em 20 artigos. De modo constante, o termo educação básica se vê acompanhado, no conjunto dos artigos, do adjetivo "comum".

Tal é o caso, por exemplo, da formação básica comum dos conteúdos mínimos das três etapas (inciso IV, do artigo 9º), da formação comum no artigo 22, da base nacional comum dos artigos 26, 38 e 64, da diretriz de respeito ao bem comum do artigo 27.

A ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. O "comum" vai mais além de um "para todos", reportando-se a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos (Teixeira, 1994).

Mas o conceito de educação básica também incorporou a si, na legislação, a diferença como direito. A legislação, mercê de amplo processo de mobilização, de disseminação de uma nova consciência, fez a crítica às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado: a ordem jurídica incorporou o direito à diferença.

A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a deter-

minados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos.

Já os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio e apoiados com recursos que os façam recomeçar sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso integral.

A educação básica, como direito, aprofundou-se no Brasil com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. A Lei n. 10.172/01, lei do Plano Nacional de Educação, esvaziada de seu suporte financeiro, ficou apenas em metas de "boa vontade" conquanto expressivas do quanto se poderia fazer nos dez anos de sua validade.

A emenda constitucional 53/06 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, já aprovada e seguida da Lei n.11.494/07, lei de sua regulamentação, podem representar uma nova definição de educação básica.

Elas representam uma mudança tanto na composição e distribuição dos recursos em educação quanto na abertura de mais portas para o atendimento do ensino médio, da educação infantil e da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Financiar todas as etapas da educação básica, com aporte progressivo da União, é reforçar o estatuto da federação que tem como um de seus objetivos fundamentais, segundo o artigo 3º III, da CF/88: "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais". Entretanto, a expansão qualificada da educação básica como um todo terá que contar com um aumento da relação entre Produto Interno Bruto e Educação e com uma boa gestão dos recursos em todos os escalões.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO NO BRASIL

A educação infantil, é dever do Estado, tornou-se etapa constitutiva da organização da educação nacional sob a educação básica. Com isso, acertadamente, ela perdeu a condição anterior de área assistencial. Ela é da responsabilidade administrativa prioritária dos municípios. Contudo, do ponto de vista financeiro e técnico, tal responsabilidade deve ser compartilhada com a União e os estados, de acordo com o art. 30, VI, e com o art. 211, § 1º, da Constituição.

Entretanto, os dados estatísticos, as análises das associações de municípios e mesmo os trabalhos de pesquisa acadêmica dos programas de mestrado e de doutorado e de instituições especializadas vêm demonstrando que tal partilha financeira não está ocorrendo e, assim, o ônus da educação infantil tem ficado com os municípios. Trata-se, portanto, de claro recuo de entes estaduais e da União, implicados obrigatoriamente na sustentação da oferta desta etapa da educação, e de transferência de ônus sem o devido respaldo, sabendo-se que a lei do Fundo não a contempla

com o financiamento sub vinculado. Tanto isso é verdade que o próprio Plano Nacional de Educação o reconhece como tal na meta de nº 25 d.

Sendo a educação infantil a base da educação básica, tendo apenas 5 milhões de crianças nessa etapa, estamos longe de um acerto de contas com a democratização dessa forma de educação, especialmente se ela ficar apenas sob a responsabilidade municipal. Se estamos longe ainda de uma expansão nessa etapa, isso não pode significar que os 10% dos recursos que não ficaram sub vinculados ao FUNDEF e os 25% dos impostos que não compõem o FUNDEF não devam ser rigorosamente aplicados em educação infantil.

A educação infantil, dever do Estado, tornou-se etapa constitutiva da organização da educação nacional sob a educação básica. Com isso, acertadamente, ela perdeu a condição anterior de área assistencial. Ela é da responsabilidade administrativa prioritária dos municípios. Contudo, do ponto de vista financeiro e técnico, tal responsabilidade deve ser compartilhada com a União e os estados, de acordo com o art. 30, VI, e com o art. 211, § 1º, da Constituição.

Entretanto, os dados estatísticos, as análises das associações de municípios e mesmo os trabalhos de pesquisa acadêmica dos programas de mestrado e de doutorado e de instituições especializadas vêm demonstrando que tal partilha financeira não está ocorrendo e, assim, o ônus da educação infantil tem ficado com os municípios. Trata-se, portanto, de claro recuo de entes estaduais e da União, implicados obrigatoriamente na sustentação da oferta desta etapa da educação, e de transferência de ônus sem o devido respaldo, sabendo-se que a lei do Fundo não a contempla com o financiamento sub vinculado. Tanto isso é verdade que o próprio Plano Nacional de Educação o reconhece como tal na meta de nº 25 d.

Sendo a educação infantil a base da educação básica, tendo apenas 5 milhões de crianças nessa etapa, estamos longe de um acerto de contas com a democratização dessa forma de educação, especialmente se ela ficar apenas sob a responsabilidade municipal. Se estamos longe ainda de uma expansão nessa etapa, isso não pode significar que os 10% dos recursos que não ficaram sub vinculados ao FUNDEF e os 25% dos impostos que não compõem o FUNDEF não devam ser rigorosamente aplicados em educação infantil.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovem e Adulto, ela foi objeto de um veto presidencial que a retirou do FUNDEF. Se a primeira justificativa técnica para o veto era procedente (falta de estatísticas confiáveis), o INEP logo corrigiu tal fato, o que levaria à derrubada do veto. Os sucessivos protestos, associados ao fato de ser a EJA do ensino fundamental um direito público subjetivo, acabaram por forçar o governo a oferecer uma alternativa, também focalizada, sobre o assunto. Foi criado um "FUNDEF seletivo" em moldes iguais ao do ensino fundamental das crianças de 7 a 14 anos e em moldes similares ao Projeto Alvorada. Focalizando os sistemas públicos dos municípios mais pobres de estados pobres (critério do IDH), o programa só atinge jovens e adultos entre 15 e 29 anos. Os recursos são orçamentá-

rios e destinados às escolas públicas.

A EJA, desde que respeitadas as idades de exames previstas em lei, volta-se tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio.Assim, seja pelo lado da denominada idade legal apropriada, seja pelo lado da EJA, o ensino médio tem uma interface com a educação profissional de nível técnico.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, art. 36, § 2º, "o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas". Já o § 4º do mesmo art. 36 estabelece uma distinção entre "a preparação geral para o trabalho", certamente para fazer jus ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988, e a "habilitação profissional" cujo desenvolvimento pode ser feito ou nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas

Por outro lado, o art. 40 da LDB usa a expressão "articulação" na interface entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico.

CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCACÃO

Os Conselhos Estaduais de Educação e as respectivas normatizações, ainda em fase de processamento, devem ser objeto de uma análise específica.

Na verdade, os Conselhos têm tido uma atuação mais evidente nos casos escabrosos dos que, de modo irresponsável, fazem oferta de cursos e exames de EJA. Recentemente, o MEC, por meio do INEP, criou por decreto o Exame Nacional de Certificação de Conclusão da Educação de Jovens e de Adultos (ENCCEJA). Por meio dele, os estados (que gozam de prerrogativa nesta matéria) poderão, via adesão voluntária, articular-se com o INEP na oferta de exames supletivos. Não se pode ignorar que muitos estados contam com uma sistemática própria de oferta para tais exames e que mereceriam apoio neste assunto. Muitos estados já conduzem os exames supletivos de jovens e adultos com bastante cuidado e rigor e, em muitos cursos, o processo é integralmente presencial

e com avaliação no processo.

Contudo, a via alternativa proposta pelo INEP tem sido apresentada mais como um corretivo de abusos perpetrados por instituições inescrupulosas do que uma referência nacional e um caminho para um grau maior de isonomia entre os estudantes que concluem os estudos na idade legalmente apropriada e os que o fazem pela via dos cursos de educação de jovens e adultos e de exames supletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori.

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e

socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado. A recuperação da liberdade humana, capaz de fazer opções, e o avanço pela igualdade, patamar maior da cidadania, são hoje aspirações que fluem das várias camadas sociais, especialmente das que foram e x - cluídas da participação dos bens sociais. Quanto mais amadurecidas forem nossas propostas e seriamente discutidas, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor para a democratização e universalização da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F.D.M. Competências na Constituição de 1988 São Paulo: Atlas, 1991. BRASIL. Constituição Federal do Brasil Brasília: Senado, 1988

CASTRO, M. L. O. de. A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília: André Quincé, 1998.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) Direitos humanos e.. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

. A Educação básica no Brasil. Educação e Sociedade, v.23, n.80 esp., p.169-201, 2002a.

. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (orgs.) 500 anos de educação no Brasil Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.567-584.

. Os Fora de série na escola Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, C. R. J. et al. Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

FÁVERO, O. (org.) A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988 Campinas: Autores Associados, 1996.

MARX, K. Prefácio à Contribuição à crítica da economia política São Paulo: Martins Fontes, 1983.

CULTURA MUSICAL

NELMA GOMES RODRIGUES

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; Educa-

ção 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 permi-

te 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, possibi-

litando 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 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 didáti-

cas 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 in-

tenções.

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.

MÚLTIPLAS COMPETÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

NELMA GOMES RODRIGUES

RESUMO

A maneira que o professor media é contínua, o tempo inteiro está observando os alunos, para avaliar devemos ter um olhar sensível voltado à criança, verificando se estão se desenvolvendo e atingindo os objetivos estabelecidos pelo plano pedagógico. Trata-se de um trabalho constante e complexo. Este trabalho visa à discussão da importância do orientador educacional, bem como a especificação do seu papel no âmbito escolar. Algumas considerações foram apresentadas sobre esse educador que, que participa da formação de indivíduos e cidadãos, e como tal, pode agir como sujeito transformador de realidades. Sua especificidade profissional está também diretamente ligada aos desafios de nosso tempo. Para melhor entendimento, as questões da globalização e da sociedade capitalista, as formas alternativas de educação e o fracasso e evasão escolares foram elucidados, a fim de compreender como o orientador pode trabalha–las em seu campo. O orientador deve ser atento às transformações no campo tecnológico e social, mantendo-se sempre atualizado, elevando sua prática educacional. Sendo assim, essas questões foram abordadas para melhor entendimento do contexto histórico e da sociedade em que estamos inseridos, para justamente afirmarmos aqui a importância do O.E.

PALAVRAS-CHAVE: Orientador;

Educação; Desafios, Mediação.

INTRODUÇÃO

O papel do orientador educacional vem crescendo e se aprimorando a cada dia no contexto da educação não formal, de acordo com as necessidades dos dias atuais, o orientador educacional busca trabalhar de forma flexível a realidade na qual pertence a comunidade. Principalmente no âmbito social-político no qual os espaços não formais e a comunidade estão situados.

A formação oferecida pela instituição de ensino superior para professores os capacita para atuar como Orientador Educacional (OE) em espaços de educação não formal?. Uma grande aliada nos dias atuais é a internet, que com suas diversas ferramentas pode contribuir de forma positiva se utilizada corretamente como forma alternativa de educação e pesquisa.

Por tanto é preciso estar atentos a todo tipo de classes sociais e econômicas que encontramos hoje no ambiente educacional não formal.

Sendo importante promover uma educação não formal e fortalecer a maneira de compreender o papel do pedagogo como orientador educacional. E trabalhar os objetivos de alcançar as transformações e socialização nos espaços não educacionais conforme a situação atual.

A formação oferecida pela instituição de ensino superior para professores, capacita o pedagogo ser um orientador educacional. A metodologia utilizada neste artigo é a revisão da literatura, e quanto aos meios, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, que proporcionou a possibilidade de fundamentar-se em livros e pesquisas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENQUANTO ORIENTADORES EDUCACIONAIS)

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. O desafio é decisivo, pois não está apenas em uma formação continuada ou a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções como: administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de jovens e adultos, etc.

Segundo Pimenta, (2012, p.16), em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991); Pimenta, 1994; Leite (1995) tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciando da realidade das escolas, numa perspectiva burocráticas e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

A autora acima relata que as condições de formação inicial do professor junto aos estágios obrigatórios solicitados pela instituição de ensino, vão muito além do que se aprende em sala de aula, os estágios não dão o suporte necessário para

que o aluno (a) e futuro professor venham a desenvolver a prática e a construir sua identidade. Pois em muitos desses estágios os alunos não desempenha o papel de professor mais sim como um simples auxiliar de sala que mal chega a oferecer suporte para o professor titular, por estar ocupado com recortes de atividades sem planejamento, levando crianças ao banheiro ou para se alimentar, fazendo deste profissional um acomulador de tarefas.

Ao invés de estar fazendo relatórios de observação e prática para assim ir assimilando e se construindo enquanto profissional da educação, acompanhando a didática trabalhada em sala de aula.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (Pimenta; 2012, pg. 20)

Continuando na sua linha de pensamento, a autora considera que quando o profissional de educação constrói sua identidade, é através da significação social da profissão, troca de experiências profissionais com outros professores, de sua experiência vivenciada em outros ambientes educacionais, O professor traz consigo toda uma bagagem de vida que mobiliza diferentes saberes que são agregados ao longo de sua vida profissional.

Cunha (2003), refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade.

Para Cunha, o professor além de formar alunos e cidadão pensantes, deve buscar em sua própria prática de formação, o seu crescimento profissional enquanto currículo que se estabelece no seu programa educacional, recorrendo a pesquisas para representar um papel de qualidade na educação.

Sendo assim, o professor tem que ter como foco o bom desenvolvimento de sua formação profissional em prol a educação das crianças, sejam em espaços formais e não formais atendendo diversas classes econômicas.

Para Alves (1999). O futuro professor capaz de lidar com a cultura e a experiência de vida do aluno das camadas subalternas e de tomá-las como ponto de partida de sua prática, como tanto recomendam professores e especialistas.

Alves finaliza que o futuro professor tem que está apto para trabalhar com todos os tipos de classes sociais e econômicas, além de desenvolver métodos pedagógicos onde o aluno passa a conviver em sociedade respeitando não só o seu espaço, quanto do próximo. Sendo valorizado como um indivíduo que pode ir se construindo enquanto ser humano, resgatando seus valores, ética social, história de vida e aos poucos se recolocando na sociedade.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL - ESPAÇOS E ATORES -

Quando falamos sobre educação, lembramos que no campo educacional há diferentes práticas de educação que traba-

lham separadamente umas das outras, são elas: educação formal, educação informal e educação não formal.

Educação Formal ocorre dentros em espaços públicos e privados, instituições de ensino superior, cursos de formação e treinamento etc. O método desenvolvido para essa educação seria em uma sala de aula, através de livros didáticos, apostilas, data show, lousa, caderno etc.

Educação Informal, segundo Brandão (1985), definem como sendo aquela que está relacionada com o processo ``livre´´ de transmissão de certos saberes, tais como: a fala comum a um dado grupo, as tradições culturais e demais comportamentos característicos das diversas comunidades presentes em uma sociedade.

Educação não formal seria um tipo de educação que ocorre fora dos espaços regulares de ensino. A educação não formal pode ser ofertada em diferentes espaços sejam eles em: orfanatos, hospitais, penitenciárias, igrejas etc.

O estágio Curricular Supervisionado, no curso de Licenciatura de Pedagogia/ Uni-Santa Rita, foi desenvolvido em instituições não governamentais, abordando o seguinte tema da práxis pedagógica para possibilidades de atuação do pedagogo enquanto orientador educacional, junto ao CCA-Jova Rural - Jaçanã/ SP.

(Centro da criança e do adolescente), trabalha com cerca de 120 crianças ao dia, sendo divididas em duas turmas, 60 crianças no período da manhã e 60 crianças no período da tarde.

O trabalho desenvolvido com a proposta de estágio em espaços não formais acontece através do trabalho de duas pedagogos que contam com o auxílio de uma assistente social que procura dar todo o amparo legal para essas crianças, um psicólogo que dá assistência tanto para as crianças que frequentam e se desenvolvem no dia a dia, e seus familiares.

Uma gerente que cuida de toda papelada das crianças e uma administrativa para cuidar da parte da: matrícula, lista de espera, lista de frequência, cronograma de oficinas que se realizam com propostas de diferentes espaços, trabalhando a capacidade de desenvolvimento dos sujeitos sociais, salários e verbas para manter os centros educacionais.

A cada bimestre as crianças trabalham com propostas pedagógicas de algum tema escolhido pelo CCA, em oficinas de artesanatos, esportivas, recreativas e culturais onde procura tirar o melhor proveito de cada criança ali inserida, resgatando uma nova valorização social, seja pela exploração do potencial e respeito aos limites através da arte do corpo, do trabalhar em equipe. O trabalho do profissional de pedagogia em espaços não formais traz consigo uma tremenda responsabilidade social, resgatando crianças e jovens em condição de vulnerabilidade.

Para que a criança seja aceita dentro do CCA, é necessário que essa criança esteja regularmente matriculada em uma escola regular e que não possua faltas. Caso o número de vaga já tenha sido preenchida, essas crianças entram para uma lista de espera e conforme for saindo as crianças outras vão chegando.

O CCA - Jova Rural - Jaçanã, conta também, com três funcionárias do apoio operacional sendo uma responsável pela limpeza e organização dos espaços utiliza-

dos pelas crianças, e outras duas para produzir a alimentação que as crianças consomem diariamente.

Pude perceber que o pedagogo ali dentro, é um profissional muito respeitado e querido pelos alunos, eles (a) procuram trabalhar com as crianças de forma lúdica e transparente para que não fique nenhuma lacuna a ser preenchida por ambas as partes, o desenvolvimento social e o resgate de valores são primordiais para esses profissionais, quanto às práticas de aprendizagem se dá por meios sociais sempre respeitando as diferenças entre cada criança, assim o trabalho desenvolvido é através dos conteúdos já discutidos em reuniões com seus gestores.

Bom, o meu estágio foi bem curto e o pouco que pude compreender sobre esta modalidade que pra mim era nova até então, foi muito valiosa em todos os sentidos, esse estágio veio para agregar ainda mais a minha formação acadêmica.

Para Freire (1997), em relação à escolha do tema de estudos, um assunto não surge de maneira espontânea, é decorrente de situações e interesses que influenciam as escolhas do pesquisador. A fim de relevar a escolha pelo tema há três vertentes que justificam a opção pelo objeto de estudo: o interesse profissional e pessoal, a relevância para a educação brasileira e o preenchimento das lacunas do conhecimento.

Esta pesquisa ajuda profissionalmente professores a refletirem sobre sua prática e sobre concepções de avaliação até refutadas pelos mesmos, mas a si mesmo empregados no cotidiano escolar. Além da questão profissional, o interesse pessoal, pois a vida escolar é cercada de práticas avaliativas desvinculadas da aprendizagem.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO COMO ORIENTADOR EDUCACIONAL

A Resolução CNE/CP Nº 01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, ratifica a ampla possibilidade de atuação do pedagogo:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

Art. 4º Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências

educativas não escolares;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; (BRASIL, 2006).

Com áreas de atuação em diversos campos da educação, nota-se que a proposta pedagógica, em ênfase nas diretrizes curriculares nacionais, procura atender todo o tipo de práticas educativas e diversidade, podendo identificar esses profissionais como: Educadores sociais, Orientadores Educacionais, Pedagogo social etc.

A atuação do pedagogo como orientador educacional, está relacionada diretamente com meio social no qual este profissional está inserido, compreendendo as práticas Pedagógicas, na Gestão Escolar e estando apto a atuar em diferentes esferas educativas não formais, tais como: ONGs, Hospitais, Orfanatos, Penitenciárias, Empresas etc.

As possibilidades de atuação profissional do pedagogo como Orientador Educacional, trazem consigo todo o conhecimento que foi lhe transmitido ao longo de sua vida acadêmica, chegando desenvolver um olhar sensível para mediar interesses que leve tanto crianças e adolescentes a percorrer caminhos que os levem a ter um melhor convívio em sociedade.

O Educador deve sempre está agindo de modo reflexivo, se questionando sobre suas práticas didáticas, buscar cada vez mais aperfeiçoamento em formação continuada, se reinventando e se auto-avaliando a todo o momento, para enfrentar os desafios que a sua profissão impõe dentro de um contexto sócio educacional.

A educação não formal parte para uma realidade em diferentes aspectos sociais e econômicos, onde o educador educacional ao olhar para si, se vê como um profissional em constantes transformações diárias, fugindo do pressuposto de uma educação salvadora em querer inserir o indivíduo na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação de professores é um instrumento para Aprendizagem Professor/Aluno ambos aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos. È um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói que se aprende que se realiza que se conquista que enfrenta desafios e se supera conflitos. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. È durante este tempo/ momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera, assim percebe-se que a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação não tradicional que, continua se organizando com em novos conhecimentos. Ainda segundo a autora (Pimenta), na atualidade, a proposta dos professores tem como máxima a implantação de novos conhecimentos e culturas que o professor traz para sua prática educativa, em busca da construção

de sua identidade que será construída juntamente com seus alunos dentro desses espaços não formais. 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 não formal, pode se fazer presente enquanto os sistemas de escolas regulares ainda forem extremamente falhos neste aspecto.

REFERÊNCIAS

ALVES. Nilda (org,) Formação de professores: pensar e fazer, 5 ed. - São Paulo: Cortez, 1999. - (Questões da Nossa Época; 1)

BRANDÃO, C, Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985 BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação 2013. <

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para que? 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

PIMENTA. S. G. Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. Tese de doutorado. PUC-São Paulo.

LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO, COGNITIVO E SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRICIA ALVARES MARCELINO

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar as principais características da Educação Infantil na formação da criança bem como a importância dos espaços lúdicos pedagógicos no processo ensino aprendizagem. O estudo fundamental através das referências bibliográficas basearam-se na importância da metodologia dos cantinhos na escola de Educação Infantil.

PALAVRA-CHAVE: Educação Infantil, Ensino, Espaço lúdicos e pedagógicos.

ABSTRACT

The present study aims to present the main characteristics of Early Childhood Education in the formation of the child as well as the importance of playful pedagogical spaces in the learning teaching process. The fundamental study through the bibliographical references was based on the importance of the methodology of the nooks in the School of Infantile Education.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Teaching, Playful and pedagogical space.

1. INTRODUÇÃO

No decorrer deste estudo, analisaremos a importância da Educação Infantil e o trabalho edagógicos no processo ensino aprendizagem.

O objetivo desse artigo é reconhecer a importância da ludicidade na Educação Infantil. Apresentamos como referências metodológicas desse artigo, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa empírica e documental. O desenvolvimento do trabalho consiste na leitura de autores que realizaram pesquisas que perpassam a temática em estudo, entre eles: Freire, Mora, Kassar.

A organização da sala de aula e a presença ou não de certos materiais educativos influenciam diretamente na atitude das crianças, determinando o que e/as sentem, pensam e interagem neste espaço.

O impacto da organização da sala e de seus materiais incide tanto nas interações infantis como nas relações que são estabelecidas entre crianças e adultos, definindo as formas da socialização e da apropriação da cultura.

O espaço escolar, freqüentemente, precisa ser adaptado às nossas necessidades e expectativas quanto ao trabalho com as crianças.

Este trabalho tem a intenção de ampliar os conceitos os espaços de brincar na escola. O trabalho com o lúdico na educação infantil, tem o objetivo de oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas na educação infantil, para que o brincar e os jogos possam ser inseridos em seus projetos educativos, com plena consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. A necessidade que a atuação docente tem de se trabalhar com o lúdico, dessa forma podem atuar como desafiadores e estimuladores de infinitas possibilidades de aprendizado. Dessa forma, a criança começa a sentir prazer em aprender, adquire confiança, não apenas por ter adquirido um vínculo com o educador, mas porque vê neste profissional, a chance de realizar novas descobertas, além de conseguir enxergar nele, verdadeiras fontes de informações.

Sobre ainteração social na escola e sua importância no desenvolvimento pessoal do aluno, temos como norte a necessidade de entender, e conceber, a importância na escola para a formação subjetiva da criança. Por isso, objetiva-se demonstrar como atividades simples como jogos e brincadeiras podem fazer parte de um planejamento de aula do professor, desde que o mesmo conheça as etapas do desenvolvimento infantil e como deve ser feita a estimulação para cada fase. Para nós, educadores, a brincadeira é coisa séria!

Pretende-se, ainda, contribuir com a formação de profissionais, aprofundando sobre o estudo sobre os lúdico.

A brincadeira é usado como ferramenta didática é frequente nas diferentes faixas etárias, por proporcionar a descontração de jovens e adultos em momentos de aprendizagem.

Como trabalhar a brincadeira para o desenvolvimento fpisico, cognitivio e social na Educação Infantil?

2. MATERIAIS E MÉTODOS

ara 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 do lúdico na Educação Infantil. Estudar e compreender os conceitos a respeito da temática através de referências elaborados pelos teóricos e estudiosos sobre o tema e ainda publicações, leitura analítica, fichamento, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa formatação do artigo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento subseqüente da criança, fica mais do que evidente a relevância e o papel da educação pré-escolar na for-mação integral do indivíduo para uma sociedade em contínua mudança. Só uma educação de boa qualidade é compatível com os primeiros anos de escolaridade. Nos Estados Unidos, Bloom, citado por Kassar (1977), demonstrou que:

A metade dos trabalhos da inteligência humana são formados até a idade de dois anos, e que, dois terços, até a idade de quatro anos. Assim a criança desenvolve tão rapidamente todas as suas faculdades e se determina tão profundamente durante os primeiros anos de vida, que se lhe deve prestar uma enorme atenção e colocá-la em uma situação que favoreça ao máximo seu amadurecimento em todos os domínios (KASSAR, 1977, p.18)

Segundo Henri Dieuzeide (1978), educador francês, diretor de uma das divisões educacionais da UNESCO, os psicólogos infantis atualmente dão uma enorme ênfase aos cinco primeiros anos de vida:

"para a formação de sua personalidade, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das aptidões lógicas e lingüísticas, como do equilíbrio emocional e de sua capacidade de socialização. Do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, as pesquisas mais recentes

parecem indicar que, em relação ao nível de inteligência geral, possuído aos 17 anos, cerca de 50 por cento do acervo intelectual acumulado já estão fixados aos 4 anos, enquanto os 30 por cento seguintes são adquiridos entre os 4 e 8 anos. A maior parte do tempo passado na escola entre 8 e 17 anos é portanto dedicada à aquisição dos 20 por cento restantes.(DIEUZEIDE, 1978, p.6)

Justifica-se, portanto, o atendimento pré-escolar, além de outros benefícios, pela atuação preventiva à criança no momento ótimo para o desenvolvimento infantil, antes que ocorram os problemas advindos do não-atendimento. E quando nos referimos à educação pré-escolar, estamos concebendo-a associada a programas nutricionais. Na nossa realidade, quando se analisam os altos índices de repetência, evasão e distorção idade-série no ensino de 1º grau, vários são os aspectos passíveis de análise. Além dos problemas advindos da carência sócio-econômica, que marginaliza a população das oportunidades educacionais, a escola pública não dispõe de mecanismos destinados a atender às reais necessidades da clientela atual, que, na sua maioria, provém de estratos sócio-econômicos baixos; estes indivíduos, de um modo geral, não desenvolveram o seu potencial e, conseqüentemente, as habilidades que a educação formal requer, especialmente em se tratando da aprendizagem da leitura e da escrita.

A pré-escola deve ser concebida como uma ação educativa, formal ou informal, que tem um fim em si mesmo e que, portanto, não se destina nem pode ser mantida para resolver os problemas do ensino fundamental, embora colabore, em muito, para a criança apresentar um melhor comportamento de entrada naquele nível de ensino.

É preciso refletir sobre a importância da pré-escola, mas sem deixar de lado a necessidade de uma reforma profunda na Escola do ensino fundamental em termos de sua estrutura, funcionamento e de sua ação pedagógica. Sendo assim, não podemos ser instrumento de um "jogo" que possa contribuir para manter o "status quo" da situação educacional reinante. E esse compromisso com a qualidade do ensino fará com que descartemos soluções paliativas que tendem a ser perpetuadas e que não atendem, de fato, a infância brasileira.

A educação pré-escolar visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir do que já se conhece.

Assim, segundo Gaston Mialaret (2000), toda a educação pré-escolar teria por finalidade provocar "uma autêntica participação das crianças em sua própria educação". (. . .) Ainda segundo o autor:

"a criança é um ser vivo que vive num meio ambiente. Conhecer a criança é conhecer, simultaneamente, a sua realidade biológica, a sua realidade psicológica (intelectual, afetiva e social) e o meio em que se desenvolve; é também conhecer a sua história, as suas experiências e as sucessivas etapas da sua formação. A educação não deve manter-se passiva perante a evolução da criança, deve atuar respeitando a realidade infantil sem a mutilar nem a traumatizar". (MIALERET, 1980, p.97)

Assim, entendemos que a assistência, embora indispensável pela situação calamitosa em que se encontra a infância brasileira, se excessivamente paternalista gera o comodismo e a dependência, dificultando, ou até mesmo impedindo, uma transformação social mais ampla.

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO PARA APRENDER E BRINCAR

Alguns espaços porém, são mais comuns e encontramos com maior freqüência nas creches/pré-escolas, tais como o cantinho das bonecas, da cozinha, os espaços dos jogos de construção, de leitura, da pintura e da fantasia, da dança.

Espaço do brinquedo: Não podemos negar que a vinculação do termo ‘lúdico’ à educação tem sido constante na área pedagógica, sendo imprescindível a explicitação das correntes que compreendem, de maneira contraditória, a sua efetivação no processo pedagógico. De acordo com Forneiro (1998, p. 139), diante das discussões a respeito do jogo, representado pelo lúdico na educação, existem duas principais correntes: a primeira “[...] defende uma função lúdica do jogo na qual ele propicia a diversão e tem um caráter essencialmente desinteressado [...]” e, a segunda, “[...] trata de uma função educativa do lúdico [...]”.

A primeira corrente considera o prazer proporcionado pela atividade lúdica a

sua principal característica. Esta deve está vinculada à livre adesão daquele que a pratica, não sendo permitido ao praticante visar qualquer possibilidade de produtividade.

Os adeptos desta concepção não concordam com a ideia de sua utilização no campo pedagógico, portanto:

[...] argumentam que o fato de se empregar o brinquedo com horário predeterminado, tendo um objetivo estabelecido a cumprir, visando a aspectos que não somente o do brincar por brincar, destitui da atividade particularidades que a caracterizam (FORNEIRO, 1998, p.140).

Eles advertem sobre um aspecto importante que deve ser levado em consideração acerca do brinquedo – este não pode perder sua magia enquanto exerce função educativa. A partir do momento em que o brinquedo, a brincadeira e o jogo deixam de provocar alegria e prazer em detrimento da aprendizagem, deixa de ser brinquedo e passa a ser meramente material pedagógico (KISHIMOTO, 1998).

A segunda corrente defende a função educativa da atividade lúdica. Há, portanto, a compreensão do papel motivador que o jogo estabelece, podendo esta motivação ser direcionada ao campo da aprendizagem no sistema educacional como também ser elemento facilitador e estimulador do processo de aprendizagem.

Para os adeptos da segunda concepção “o jogo não se estabelece apenas pelo jogo, havendo uma intencionalidade que o acompanha” (KISHIMOTO, 1998, p. 140).

De acordo com Kishimoto (1998) e Santos (2001) o equilíbrio entre as duas funções, lúdica e educativa, é o objetivo do jogo educativo. Portanto, deve haver uma estreita ligação entre o jogo e o trabalho escolar. Kishimoto (1998, p. 23) revela ainda que:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

A autora defende a importância de se respeitar a natureza do ato lúdico, ao mesmo tempo em que defende também a sua aplicação, de modo consciente, no sistema educacional. Ao estudar o lúdico manifesto por meio dos jogos no desenvolvimento da humanidade, os estudiosos de ambas as correntes reconhecem ser o lúdico elemento motivador e instrumento de expressão tanto da cultura quanto da personalidade da criança.

Toda uma gama de pensadores que estudam sobre a infância vê no brincar o espaço da criação cultural por excelência. Ainda, segundo Brougère (op. cit.), antes das novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a "trabalhar”, caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi, nesse contexto, que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa

oposição.

O brinquedo aparece, então, como um pedaço da cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança a agir e imaginar. Para as crianças exercerem sua capacidade de criar é necessário que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas. A maneira como a criança brinca reflete sua forma de pensar e agir.

Vygotski (1988) menciona a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Esclarece que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A importância e acervo dos contos, lendas e a riqueza de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Utilizar tais recursos é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Na exploração de objetos e ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria, efetivando a comunicação com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Segundo Huizinga (1980), não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. A criança deve beneficiar-se de atividades lúdica. O brincar é transmitido à criança através de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração à

outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma espontânea. Atualmente, com as moradias cada vez mais apertadas e os adultos envolvidos em seus afazeres, as crianças não têm um lugar para brincar e não devem atrapalhar o andamento do lar com seus brinquedos.

A utilização de brincadeiras e atividades recreativas com os conteúdos a serem aplicados, pode ser feita de maneira simples e pedagógica, basta adquirir um pouco do conhecimento sobre a metodologia lúdica, lúdico que segundo Barbanti J. V., (1994) quer dizer: que tem o caráter de jogos, brinquedos, divertimento. Conclui-se assim que o lúdico é então um processo de diversão que pode ser aliado a conteúdos e metodologias de ensino nas salas de aulas ou em qualquer outro estabelecimento que necessite transparecer assuntos e debater questões de interesse geral.

A recreação e o lúdico são grandes ferramentas para aliar o que se deve fazer ao que se gosta de fazer. Para percebermos ainda mais a importância do lúdico em sala de aula, os resultados do processo ensino-aprendizagem é satisfatório quando existe prazer no que se está fazendo, quando disciplinas escolares passam a ser divertidas e não mais aquele "bicho de sete cabeças" que as crianças e adolescentes rejeitam, cumprindo as normas porque dizem que o estudo é importante. O que as crianças querem é descobrir esta importância e não simplesmente ouvir que é importante para o seu futuro, afinal, que criança que pensa em futuro?

Crianças gostam de descobrir o novo e gostam de brincar, e ainda, gostam de divertir-se, por isso é importante que os professores elaborem projetos lúdicos como a briquedoteca e os cantinhos lúdicos em sala de aula, transformando as salas de aula num lugar de alegria e aprendizado, pois o ensino só se torna importante quando este existe. As atividades lúdicas

devem fazer parte do cotidiano das crianças na pré- escola uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial que faz parte da infância e deve ser levada para dentro da sala de aula.

Assim, a prática de cantinhos diversificados na sala de aula é de essencial importância para o bom desenvolvimento da criança, pois assim os alunos terão a oportunidade de estudar em um ambiente propício para desenvolver suas habilidades de uma maneira prazerosa e lúdica.

Organizar a sala em áreas é, então, muito importante, pois favorece a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Essa divisão atende, ainda, à própria diversidade das ações das crianças, que, em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento. (KRAMER, 1998, p.76)

Inicialmente faz-se necessário que o educador esclareça aos alunos as mudanças, explicando como será o desdobramento das atividades nos cantinhos devendo deixar claro que a criança poderá ter autonomia para escolher as atividades, mas que ela não poderá ficar em apenas um canto, pois é necessário oportunizar que todos conheçam as diferentes atividades dos cantinhos e para tal uma sugestão interessante é fazer um esquema de rodízio de modo que todos possam desfrutar de todos os cantos, garantindo o sucesso das atividades lúdicas.

Assim, acredita-se que a brincadeira é a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem. Conforme Horn (2004, p.70): "O ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica."

Na Educação Infantil, o "cantinho pedagógico" oferece inúmeros benefícios, sendo uma atividade de alta prioridade, estimula a criança a criar símbolos e faz também com que e todos vivenciem o faz de conta, como também se sustenta como uma proposta para favorecer o vínculo com o ambiente a ser explorado e a imaginação. (KRAMER, 1998, p.78)

O espaço físico da sala de aula na Educação Infantil, organizado por cantinhos devem oportunizar cantos de trabalho, que comportem um número x de alunos. É pertinente destacar que os materiais, os brinquedos e tudo o que será utilizado em cada canto, deverá ficar ao alcance das crianças. A estruturação dos cantinhos é de fundamental importância para que os alunos tenham um melhor contato e possam desenvolver suas habilidades de maneira prazerosa, pois conforme Sampaio (1989, p.187):

Essa organização do espaço em cantos mais ou menos protegidos e comportando um número maior ou menor de crianças para cada atividade, permite a elas um aprofundamento maior de seus contatos. Essa prática na sala de aula exige que a professora converse com seus alunos sobre as regras para a participação dos cantinhos, pois é necessário que todas as crianças participem de todos os cantos, havendo assim um rodízio dos alunos.

Conforme afirma Sampaio (1989, p.188): "Os cantos podem ser: da cozinha, da fantasia, da biblioteca, da água, do jornal, da pintura, da construção, do recorte, da colagem, da marcenaria, da tapeçaria, das bonecas etc.".

Os próprios alunos podem sugerir novos cantinhos nos espaços da sala de aula. Neste sentido esclarece Horn (2004, p.87):

Se a professora permite às crianças a construção desses espaços, compartilhando com os alunos as suas normas de funcionamento, certamente vínculos de confiança serão estabelecidos. As possibilidades de múltiplas vivências permitirão o contraponto nas ideias e nas opiniões diferentes entre as crianças, estabelecendo na sala de aula um clima de cumplicidade.

A elaboração e utilização de um cantinho na sala de aula, somente terá significado para o aluno se fizer parte de sua realidade. Os cantinhos devem ser montados de acordo com a faixa etária de cada aluno, para possibilitar a obtenção de melhores resultados. Os espaços devem favorecer aos alunos um ambiente agradável e acolhedor, munidos de materiais atrativos e de boa condição de uso.

Organizar a sala por cantos implica uma distribuição que possibilite o trabalho de pequenos grupos, que simultaneamente realizam diferentes atividades Os cantos deveriam ser instalados; sempre que possível, na sala, pois isso facilitaria a intervenção da professora.

É importante que cada canto tenha um espaço fixo, bem delimitado e fácil de identificar, por um rótulo ou um símbolo. Alguns cantos, por suas características, requerem um espaço especial, como o caso dos cantos de observação e a experimentação, o de artes plásticas e o de música; os demais cantos necessitam, basicamente, de uma mesa, cadeiras e uma estante ou armário para deixar o material. Se por razões de espaço, não for possível deixar um espaço fixo para cada canto, o material deverá ser colocado sempre no mesmo lugar, com identificação, e atribuir, para cada grupo de mesas de trabalho individual um canto próprio. Horn (2004, p.60)

Segundo Horn (2004) não podemos esquecer que cada canto deve acolher de 02 a 05 meninos/as e que sempre é preciso haver quatro ou cinco espaços a mais para acolher as crianças da turma, a fim de facilitar uma escolha do canto, não condicionada. Cinco ou seis cantos é um número adequado: linguagem, matemática, observação e experimentação, artes plásticas e grafismos, música, percepção, biblioteca, informática. Alguns serão fixos e outros temporários, em função do interesse das crianças, da necessidade de compartilhar determinados materiais entre as diversas turmas, da programação... Há de se combinar cantos que possam funcionar de maneira bastante autônoma com outros que requerem mais a presença da professora.

O docente prepara as propostas levando em consideração os interesses dos/as meninos/as, a programação da turma, a unidade didática e o projeto que está sendo trabalhado.

Em cada canto é preciso haver, simultaneamente, atividades para realizar individualmente, em dupla e em pequeno grupo. Para atender a diversidade das crianças recomenda-se propor distintos tipos de atividades: de expressão oral, de expressão escrita, de manipulação. O material manipulável deverá ser apresentável atraente e resistente.

Antes de deixá-los em seu canto, todas as atividades são apresentadas para as crianças, não obstante, é necessário que os materiais que as mesmas contenham (cai-

xas, pastas, bandejas...) sejam sugestivos e explícitos, para que as crianças lembrem o que tem a fazer.

É conveniente que as atividades compreendam distintos graus de dificuldades, e distintos materiais para que todos os/as meninos/as, independentemente de seus, níveis de aprendizagem, possam escolher o canto que desejam e realizem algumas atividades com autonomia.(HORN, 2004, p.61).

Para um melhor funcionamento, e conveniente que em cada canto o número de atividades seja maior que o de crianças que o procuram, para que uma vez acabada a atividade escolhida, e deixem sobre-a mesa e iniciem outra, até que a professora passe e avalie conjuntamente.

O procedimento de eleição do canto inicial dependerá de cada criança e poderá variar segundo a idade. É importante que escolham livremente, partindo do princípio de que não podem participar de um mesmo canto mais crianças do que o número determinado para cada um. Apesar de poderem escolher livremente o conto, em que irão a cada dia, e preciso levar em consideração que, antes ou, depois, passarão por todos os cantos e farão um mínimo de atividades.

Trabalhar por cantos permite e, ao mesmo tempo, exige um trabalho exaustivo quanto aos hábitos de ordem, autonomia e limpeza.

Nos cantos, cada coisa precisa ter o seu lugar e os materiais sempre hão de se conservar em perfeitas condições, para o que sugerimos que.. Sejam guardados organizados em caixas, pastas resistentes, e que permitam identificar facilmente seus conteúdos.

As crianças hão de aprender, a respeitar e à cuidar do material. Há que se velar, para que os/as meninos/as aprendam a compartilhar a atividade com os/as companheiros/as, a trabalhar em grupo, a manifestar sua opinião e respeitar a dos – demais e vão acostumar-se a trabalhar autonomamente e quando necessitarem de ajuda, deverão ter autonomia para escolher/eleger o canto que querem ir, para decidir qual atividade querem realizar, para pensar como realizá-las, para organizar o material que necessitem, para realizar a autocorreção, para mudar de conto.

Favorecendo o letramento e a alfabetização os livros de histórias infantis devem fazer parte do cotidiano da sala de aula, histórias diversas e adequadas à faixa etária das crianças, dispostos no móvel denominado “Cantinho da Leitura” que nada mais é do que uma estante de madeira da altura das crianças. Ao utilizar esse cantinho, estimula-se o interesse dos alunos pelos livros e poderá auxiliar em seu processo de alfabetização e o gosto pela leitura podendo torná-lo um futuro leitor. O professor poderá alternar momentos de contação de histórias pelo próprio professor com momentos em que os próprios alunos podem olhar os livros e criar suas próprias histórias. Poderá ainda alternar os livros infantis com livros de contos, sem texto, gibis, dentre outros.

Nos últimos anos, assim como os brinquedos e os materiais de artes, os livros já começam a fazer parte de muitos espaços de Educação Infantil, mesmo que em quantidade reduzida. O mercado editorial brasileiro, destinado a esse público, tem se expandido de maneira espantosa, oferecendo tanto obras de autores brasileiros como estrangeiros consagrados ou

iniciantes.

O livro infantil tem ganhado um tratamento editorial cada vez mais elaborado e sofisticado, com ilustrações, formato, tamanho, textura, materiais, cores, tipos de letras, relação de tudo isto com o texto etc. Alguns livros destinados às crianças bem pequenas podem ir ao banho, pois são feitos de plástico: outros podem ser amassados, se feitos de pano: podem ser manipulados à vontade: e também podem conter surpresas que vão do som ao cheiro: do jogo aos elementos que saem das páginas e se mexem. (GRAMSCI. 1978. p. 120).

Os destinados às crianças maiores ganham também cores e ilustrações que, em diálogo com o texto podem provocar novas leituras. Livros, revistas e álbuns. Brinquedos, peças de teatro.,músicas, programas de televisão, desenhos animados. Filme, entre outros, fazem parte da indústria cultural infantil. Esses produtos para infância são cada vez mais bem elaborados e bem construídos. Há toda uma articulação do mercado para criar o gosto por eles, para serem tomados como referência, para terem seus discursos e valores inculcados, e assim serem cada vez mais desejados e consumidos. (GRAMSCI. 1978. p. 125).

Desde muito nova, a criança deseja e escolhe o que lhe é oferecido. Mas cabe aos adultos que lidam com ela um olhar mais apurado sobre essas produções culturais para que possam não só perceber os alcances e os limites da colonização da criança por essa cultura de massa restrita, como também oferecer opções alternativas capazes de ampliar o universo cultural infantil. É importante ressaltar que essa indústria cultural, embora tenha a mídia como veículo e as massas como alvo, é dirigida às classes favorecidas (média e alta e urbana) que têm condições de consumir. Num país como o Brasil, de grandes contrastes e concentração de riquezas, essas produções acabam sendo também elementos de estigmatização e exclusão, já provocam uma cisão entre os que podem e os que não podem os que têm e os que não têm acesso a elas. (GRAMSCI. 1978. p. 127).

Nas creches e pré-escolas essa seleção não é simples por vários motivos. A começar pela compreensão dos próprios educadores sobre a função educativa desses espaços que oscila permanentemente entre duas concepções de educação: se deixar agir de acordo com Rousseau e deixar agir a natureza, que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa: ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade (GRAMSCI. 1978. p. 128).

Os filtros que atravessam o livro até a recepção da criança são de todas as ordens. Darnton traça um ciclo de vida dos livros impressos, permitindo a visibilidade da ordem de grandeza desses filtros:

Mas, de um modo geral, os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral

do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakespearianos ou instruções para montar um "kit" de rádio. Um escritor, em seu texto, pode responder a críticas a seu trabalho anterior ou antecipar reações que serão provocadas por esse texto. Ele se dirige a leitores implícitos e ouve a resposta de resenhistas explícitos. Assim o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento. (1995. p. 112)

O autor de livros infantis, de literatura ou não, ao conceber a obra supõe um leitor implícito, um gênero partilhado com outros autores e tem ideia do seu empreendimento. O editor, por sua vez, também o tem e só edita o que considera adequado e conveniente. O tratamento gráfico materializa a obra dirigindo leitores e leituras: a distribuição e divulgação tem um papel também importante, na medida em que faz outras avaliações e consequente seleção. E o livro infantil para chegar à criança sofre a mediação do adulto: vendedores, pais, professores e críticos, mais filtros, que se ampliam na direção que cada um impõe aos textos e suas práticas de leitura. Ao reconhecer a diferença no outro, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável. (PEREIRA; SOUZA. 1998, p. 39)

Embora Walter Benjamim (1992) afirme que a arte de narrar esteja em extinção, porque cada vez temos menos tempo para esse intercambio de experiências e até mesmo para viver a experiência, pela vida que corre em sucessivas vivências sem deixar marcas, buscando na memória, certamente encontraremos histórias construídas ou ouvidas em diferentes momentos, com vozes polifônicas, justapostas, sobrepostas e até impostas. O próprio pensar a existência, nossa história de vida, não seria uma soma de narrativas que fazemos de nós mesmos e/ou que recebemos dos outros? Usando as palavras de Larrosa:

"É possíveis que não sejamos mais que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista [...]. E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaçam de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu". (1999, p. 22-23)

O papel do professor nas atividades que envolvem os cantos é de fundamental importância, visto que é ele quem irá organizar e estabelecer quais os cantinhos que serão adotados naquele dia ou naquela semana em sala de aula. É o professor também que faz a seleção do material que será utilizado em cada cantinho e organizará o tempo auxiliando as crianças nas trocas de cantos e fará também as intervenções necessárias para o bom andamento das atividades sendo um verdadeiro mediador do processo educativo.

Nesse tipo de trabalho, os professores observam permanentemente a movimentação das crianças e, ao mesmo tempo, dos diferentes grupos, a fim de oferecer novos materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos em jogo. (KRAMER,

p.76).

A aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento de cada indivíduo... Nesta concepção de aprendizagem. O jogo é o elemento externo que irá atuar internamente no sujeito possibilitando-o a chegada a uma nova estrutura de pensamento. (BORIN,1996, p. 4).

Na concepção Peagetiana, o jogo assume a característico de promotor da aprendizagem da criança. Ao ser colocado diante de situações de brincadeira, a criança compreende a estrutura lógica do jogo e consequentemente, a estrutura matemática presente neste jogo. Os jogos em grupos fornecem caminhos para um jogo estruturado no qual eles, os alunos são motivados a pensar e a lembrar das combinações numéricas. Jogos em grupos permitem também que as crianças decidam qual jogo elas queiram jogar, quando e com quem esses jogos incentivam a interação social e a competição. O jogo é um conhecimento feito ou se fazendo que se encontre impregnado no conteúdo cultural que emana da própria atividade, seu uso requer planejamento que permite a aprendizagem dos elementos sociais em que está inserido.

O jogo desempenha um papel importantíssimo na Educação matemática permitindo a manifestação do imaginário infantil, por meio de abjetos simbólicos dispostos intencionalmente. Através dos jogos temos a possibilidade de abrir espaço para a presença do lúdico na escola, não só como sinal de recreação e entretenimento, ele permite o desenvolvimento da criatividade da iniciativa e da intuição. Em fim, do prazer,elemento indispensável para que ocorra aprendizagem significativa.Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico estimular o pensamento independente,a criatividade e a capacidade de resolver problema. Nós educadores devemos procurar alternativa para aumentar a motivação para a aprendizagem desenvolver a autoconfiança,a organização ,contração atenção raciocínio lógico- dedutivo e a socialização e aumentando as internações do indivíduo com outras pessoas. Os jogos se convenientemente planejados são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. (BORIN, 1996, p.6),

O cantinho do faz-de-conta pode ser estruturado com a beleza, cazinha, etc. Na observação da brincadeira do faz-de-conta, as crianças apresentam: sua capacidade exploratória, autonomia, criatividade, sua interpretação da realidade, como se apropria dos recursos do meio, como interage, que caminhos utilizam para a solução de seus problemas... Carvalho e Pedrosa (2003, p. 45), destacam que:

A observação de brincadeiras de casinha e a reflexão sobre suas motivações e funções são instigantes em vários sentidos. Não nos ensinam apenas sobre a criança, suas competências sociais e exploratórias precoces, sua autonomia e criatividade no uso dos recursos do meio; nem somente sobre o brincar como atividade intrinsecamente motivada, como propiciador de desenvolvimento ou como direito da criança. Para além disso, ensinam sobre motivações humanas básicas, que se revelam por detrás da enorme diversidade situacional e cultural das manifestações concretas desse brincar. A diversidade salienta a capacidade de ajustamento do ser humano, desde a infância, aos seus contextos de vida e de desenvolvimento; de aproveitamento criativo e inovador dos recursos disponíveis

no ambiente imediato; de enriquecimento e complexificação de suas expressões criativas. Por outro lado, sob a diversidade se revelam fenômenos básicos e universais da sociabilidade humana e da relação do ser humano com o ambiente: teto, ninho, território; apego e exploração; eu e o outro- são alguns desses fenômenos que a brincadeira de casinha pode desvelar.

egundo Vygotsky (1991), essa possibilidade caracteriza um avanço no desenvolvimento infantil. Para uma criança pequena, essa maneira de se comportar exige uma transformação radical de sua organização psicológica. Vygotsky observa que uma criança pequena age de acordo, apenas, com seu campo perceptivo imediato, e, por conta disso, seu comportamento é restringido pelas situações ambientais (a situação na qual ocorre a brincadeira, os objetos presentes etc.). No faz-de-conta, a criança substitui um objeto real por outro objeto, uma ação real por outra ação. Os objetos e ações reais são subordinados ao campo de significado.

Para realizar a montagem do canto de música necessitamos de um aparelho de som, dois ou quatro fones de ouvido, um multiconetor (para conectar todos os fones de ouvido ao mesmo tempo), fitas ou CDs de curta duração (5 minutos) onde a professora gravará várias audições (uma audição para cada CD), CDs de canções editadas no mercado, cancioneiros...As crianças gostam de ouvir musica e se empolgam dançando e imitando gestos aos seu modo.

[...] A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existia uma rica tradição musical. Na Antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem [. .] (BRITO, 2003, p. 25.)

Os educadores devem ter como método para ensinar a música, uma fundamentação que una as ações de produção e os vários contextos das mesmas, para que o significado musical de forma correta envolva todas as suas funções humanizadas, concretas e verbais da música.

Antes de qualquer coisa, sempre esteja certo de que o ensino da música vale a pena. E não deve haver confusão com o que deve ser entendido por “música”. Não existem duas aulas de música, uma para adultos, salas de desenho, salas de concerto, e outra para criança e escolas. Só existe uma música, e o ensino dela não é um assunto tão difícil quanto as autoridades escolásticas tendem a sugerir em seus congressos. (JACQUES-DALCROZE, citado por SWANWICK, 2003, p. 51).

Oportunizar à criança de conhecer os vários ritmos e gêneros musicais trará a esta criança a possibilidade de tornar-se um ser critico capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No brincar, a criança lida com sua realidade interior e a tradição livre da realidade exterior é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias por exemplo.

Para explorar, descobrir o apreender a realidade, paradoxalmente a criança

se utiliza, das brincadeiras. Brincando, ela aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sócio-criativo-culturais.

Uma criança está amadurecendo quando descobre que objetos podem simbolizar sua mãe e sua realidade, e passa a brincar com isso. O aprendizado da, linguagem também faz parte, do mesmo processo do compreensão dos símbolos as palavras representam todas as coisas do mundo real e podem servir para traduzir o mundo imaginário! "Na criação da fala o da linguagem, brincando com essa maravilhosa capacidade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata, se oculta uma metáfora, e toda jogo de ao dar expressão à vida o homem cria um outro mundo, uni mundo poético, ao lado do da natureza"

Brincar é, para a criança pequena, o que trabalhar deveria ser para o adulto. Se os adultos ao redor fossem pessoas mais felizes no trabalho, podendo fazer a ponte entre a atividade lúdica da criança não cresceriam dividindo ciência e a poesia, arte e conhecimento, trabalho e laser dias da semana e finais de semana.

Enfim, conclui-se diante do exposto, que os jogos e brincadeiras favorecem o processo ensino-aprendizagem do aluno, cabendo ao docente explorar as melhoras maneiras de brincar com as crianças, favorecendo esse aprendizado de forma lúdica e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978

BENJAMIM, Walter. Reflexões: o brinquedo, a criança, a educação. São Paulo: Summus, 1984a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024/61. Brasília: MEC, 1961.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5692/71. Brasília: MEC, 1971.

. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

. Minde Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. Vol. 1, 2 e 3.

BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo – SP: IME-USP, 1996.

BUJES, M.I. Educação Infantil: para que te quero tanto? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO AMA, PEDROSA MI. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. In: Carvalho, AMA, Magalhães, CMC, Pontes, FR, Bichara, ID, organizadores. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca, vol. II – Brincadeiras de todos os tempos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.31-48.

DIEUZEIDE, Henri. "Antes dos seis anos. Em um decênio haverá no mundo 900 milhões de crianças em idade pré-escolar." In: O Correio. Rio de Janeiro, Unesco/FGV, jul. 1978.

FARIA, A.K. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma

pedagogia da educação infantil. São Paulo: UFSCar, 2000.

FORNEIRO, L. A organização dos espaços da educação infantil. In. ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 GRAMSCI, Antônio. Cartas do Cárcere, R.J, Civilização Brasileira. 1978

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. Homo Ludes: essai sur la fonction sociale du jeu. Paris: Gallimard, 1951

HUIZINGA, JOHAN, Homo Ludens. (São Paulo-SP, Perspectiva, 1980).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Política de formação profissional para a educaçãoinfantil: pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade, Cedes, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

KASSAR, Sophia. "As mutações do ensino pré-escolar." In: Tecnologia Educacional. 18. Set./out./ 1977.

MIALARET, Gaston. A educação pré-escolar no mundo. Lisboa, Moraes Editores, s.d., p. 97.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educação e Sociedade, v. 17, n. 60, dezembro 1997.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.

KRAMER, Sonia et all. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1998.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR. Analice Dutra (org). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução histórica e atualidades.São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

SOUZA, Solange Jobim e. Pré-Escola: em busca de suas funções. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 48 : 74-75, fev. 84.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. , LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1994

TÉCNICAS VOCAIS, CORPORAIS E O OLHAR DO CONTADOR DE HISTÓRIAS DENTRO DA LUDOPEDAGOGIA

PATRICIA BASTO DE OLIVEIRA

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 instrumen-

tos 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, 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.

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 par-

ticipativo, 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.

ATIVIDADES, ESTIMULAÇÃO E APRENDIZADO COM IDOSOS

PATRÍCIA SOLER DE SOUZA ANTÔNIO

RESUMO

Uma das opções que apontam adaptar melhor qualidade de vida aos idosos, compreende a proposta de programas educacionais que permitem ao idoso novas esperanças de futuro, tornando-os indivíduos mais decisivos, contemporâneos e habilitados para participarem e se tornarem comprometidos socialmente. O objetivo principal desta pesquisa vem refletir sobre o direito dos idosos à educação e a importância do processo ensino aprendizagem para a qualidade de vida desta população. O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pelo fato de que o envelhecimento da população está ocorrendo de maneira muito rápida, portanto, os idosos necessitam contar com programas, dentre eles os educacionais, que lhes oportunizem interagir com as pessoas mais novas, ajustando-se as novidades e assim proporcionando melhor qualidade de vida, conquista da autonomia e autoconfiança. A problemática que envolve a pesquisa é: Qual a importância do processo educacional para a população idosa? Para responder a estas e outras questões, adota-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, envolvendo a seleção prévia de materiais, leitura e interpretação textual, fichamento de materiais, análise final de informações e elaboração da pesquisa, visando direcionar o pesquisador a buscar por diferentes informações através da seleção de diferentes autores que procuram explicar o tema abordado mediante embasamento teórico, selecionado a partir de livros, revistas, artigos científicos, monografias e textos publicados em acervos virtuais.

PALAVRAS CHAVE: Aprendizagem; Conhecimentos; Educação; Idosos; Qualidade de Vida.

ABSTRACT

One of the options that aim to adapt a better quality of life for the elderly, includes the proposal of educational programs that allow the elderly new hopes for the future, making them more decisive, contemporary and qualified individuals to participate and become socially committed. The main objective of this research comes to reflect on the elderly's right to education and the importance of the teaching-learning process for the quality of life of this population. The development of this research is justified by the fact that the aging of the population is occurring very quickly, therefore, the elderly need to have programs, including educational ones, that allow them to interact with younger people, adjusting to the news and thus providing a better quality of life, achieving autonomy and self-confidence. The issue that involves the research is: What is the importance of the

educational process for the elderly population? To answer these and other questions, the bibliographic research methodology is adopted, involving the prior selection of materials, textual reading and interpretation, material listing, final analysis of information and research elaboration, aiming to direct the researcher to search for different information through the selection of different authors who seek to explain the topic covered by theoretical foundation, selected from books, magazines, scientific articles, monographs and texts published in virtual collections.

KEYWORDS: Learning; Knowledge; Education; Seniors; Quality of life.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos indivíduos idosos são considerados como sem competência ou serventia, sendo abandonados. No entanto, é imprescindível ressaltar os avanços atuais, possibilitando uma velhice cada vez mais saudável, prazerosa e feliz.

Uma das opções que apontam adaptar melhor qualidade de vida aos idosos, compreende a proposta de programas educacionais que permitem ao idoso novas esperanças de futuro, tornando-os indivíduos mais decisivos, contemporâneos e habilitados para participarem e se tornarem comprometidos socialmente.

O objetivo principal desta pesquisa vem refletir sobre o direito dos idosos à educação e a importância do processo ensino aprendizagem para a qualidade de vida desta população.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pelo fato de que o envelhecimento da população está ocorrendo de maneira muito rápida, portanto, os idosos necessitam contar com programas, dentre eles os educacionais, que lhes oportunizem interagir com as pessoas mais novas, ajustando-se as novidades e assim proporcionando melhor qualidade de vida, conquista da autonomia e autoconfiança.

O ato de aprender direcionado ao público idoso auxilia no aumento do prazer de vida, maior satisfação, resolução de problemas diários, vindo contribuir para a gestão de uma vida mais tranquila, independente e produtiva.

A problemática que envolve a pesquisa é: Qual a importância do processo educacional para a população idosa?

Para responder a estas e outras questões, adota-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, envolvendo a seleção prévia de materiais, leitura e interpretação textual, fichamento de materiais, análise final de informações e elaboração da pesquisa, visando direcionar o pesquisador a buscar por diferentes informações através da seleção de diferentes autores que procuram explicar o tema abordado mediante embasamento teórico, selecionado a partir de livros, revistas, artigos científicos, monografias e textos publicados em acervos virtuais.

Existem inúmeros preconceitos a serem extrapolados em relação a velhice, sendo assim, espera-se que esta pesquisa possa aumentar os conhecimentos referentes a área educacional destinado aos indivíduos idosos, ressaltando a importância deste processo para melhores qualidades de vida na terceira idade.

VELHICE E EDUCAÇÃO

Ao pensar em educação, somos direcionados imediatamente a juventude, porém, existe uma profunda relação que compreende a velhice e a educação, sendo esta defendida pelo Estatuto do Idoso (2003), em seu Cap. V que define que "O Poder Público criará oportunidade de acesso do idoso à educação, adequando currículos, métodos e materiais didáticos aos programas educacionais a ele destinados".

O referido Estatuto também contempla em seu Art. 2º que

[...] o idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando- lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física, mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condição de liberdade e dignidade (BRASÍLIA, 2003).

A sociedade como um todo deve designar ocasiões para que os idosos possam aprender e oferecer uma nova definição a sua vivência, nunca aceitando a probabilidade da indiferença em suas atuações e afinidades com o outro.

Alcançar uma velhice sadia envolve inúmeros aspectos físicos e mentais, onde ambientes externos profícuos e instigadores podem acarretar implicações assertivas dentro dos âmbitos físicos, mentais, sociais e intelectuais.

É evidenciado que o procedimento de envelhecimento não significa o agravamento das aptidões cognitivas dos seres humanos, ou seja, é de conhecimento que o cérebro humano apresenta uma grande disposição de reorganização que designam novos neurônios, possibilitando novas vinculações que por consequência, beneficiam a saúde física e mental (MARCONI, 2007).

Menezes e Nascimento (2001, p.427) apontam que o atraso no desenvolvimento intelectual do idoso começa a ser realmente "[...] significativo após os 75 anos, sendo maiores decréscimos observados nas habilidades vulneráveis (organização perceptual, aprendizagem, memória, resolução de problemas e velocidade de processamento)".

O cérebro humano necessita ser constantemente usado e renovado e, para tanto, é imprescindível criar programas que completem e busquem por novas disciplinas e atividades em consonância com a realidade social vivenciada.

Tais programas tem como finalidade principal, quebrar padrões e preconceitos junto aos idosos, tirando-os do isolamento e de sua ociosidade, possibilitando assim novas meditações e novas visões, bem como, mostrar-lhe que o declínio na aprendizagem de indivíduos com idade adiantada, é um processo apropriado e profícuo.

O processo educacional encaminhado aos idosos são numerosos, dentre eles, Marconi (2007) destaca:

- Probabilidade de esperança para o futuro;
- Criação de planos e objetivos que oferecem maior prazer de vida;
- Criação de perspectivas que ele ainda tem muito a aprender e a ensinar;
- Sentir-se como indivíduo ben-

feitor e valorizado;

- Aumentar sua visão de mundo;
- Participação de novo ciclo social;
- Novas amizades;
- Conhecer o diferente;
- Tornar-se mais complacente e condescendente.

Os cursos educacionais criados para atender aos idosos levam em estima inúmeras variáveis que os diferenciam dos cursos padronizados, ou seja, a educação formal, tradicional, não corresponde as necessidades apresentadas pelos idosos, devendo, portanto, contar com currículos flexíveis, que despertem a ânsia e a satisfação em aprender.

Os currículos a serem ministrados devem envolver projetos, debates, interações, participações ativas, entre outros aspectos que salientem e valorizem toda a experiência trazida pelo aluno idoso à sala de aula.

De acordo com Cachioni (2003, p.21), "[...] modificar objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece deve ser a proposta de educação dirigida a idosos, inserida numa perspectiva de educação permanente".

Os idosos na qualidade de alunos se mostram diferenciados por serem indivíduos mais maduros e vividos, e pelo fato de que procuram cursos referentes a aquisição da leitura e da escrita e/ou qualificação profissional. Muitos idosos também procuram cursos pelo desejo de adquirirem novos conhecimentos e pelo desejo de não ficarem ociosos ou inabitados, carecendo, para tanto, de tratamentos individualizados.

A aprendizagem para os idosos está diretamente relacionado a sua qualidade de vida, uma vez que a prática da educação ampara na prevenção de suas perdas cognitivas.

A oportunidade de alfabetizar-se, na velhice, abre caminhos para que o indivíduo comece a pensar a vida, a sociedade e o mundo de maneira cada vez mais analítica, vindo a abranger e modificar suas experiências pessoais, reconstruindo sua relação social de maneira mais extensa (GIROUX, 1990).

Souza e Oliveira (2015, p.31) afirmam que a continuação dos estudos acaba direcionando o indivíduo para novos e diferentes caminhos, portanto, é importante enfatizar que a educação "[...] deve ocorrer em vários contextos e em diversos momentos da vida do indivíduo, para que este possa adquirir conhecimentos necessários para seu bem estar e qualidade de vida".

Na sala de aula, os alunos idosos também tem a capacidade de relacionar-se com os alunos de outras gerações, adaptando períodos de aprendizagem mútua.

O idoso é capaz de aprender, pois o ser humano aprende até a morte, e, como aprendiz, ele pode viver melhor, participando em grupo, de sua própria aprendizagem e da construção da aprendizagem de outros, com dignidade, autoestima elevada, autoconfiança recuperada ou firmada na busca constante de sua completude (PEREIRA, 2011, p.12).

Inúmeros estudiosos têm procurado por diversos procedimentos e disciplinas

para uma Pedagogia direcionada aos alunos idosos, procurando o aprimoramento e o reprocessamento em definições educacionais.

Quanto mais bem equipado para viver em sociedade e quanto mais atualizado e conectado com as rápidas mudanças que acontecem na contemporaneidade, mais apta a pessoa se encontra para desfrutar das possibilidades da vida que lhe são oferecidas (PEREIRA, 2011, p.13).

Ao ministrar conhecimentos aos idosos em sala de aula, é imprescindível que o professor envolva além da extensão do autoconhecimento, diversos conhecimentos interpretados pela sociedade ao qual este aluno pertence, pois, como seres sociais, os idosos necessitam envolver tanto sobre a realidade local quanto sobre sua correlação com a veracidade global.

Tais conhecimentos irão direcionar o idoso a desenvolver seu senso decisivo, juntamente a percepção sobre suas origens, para assim situar-se no mundo de maneira significativa e qualitativa.

Ainda hoje muitas pessoas olham para o idoso como um indivíduo excedente, ou seja, que não tem mais disposições para produzir, no entanto, com sua inserção no mundo educacional, a população idosa passa a ser compreendida como indivíduos que transformam, uma vez que a criação neste estágio da vida nunca se perde (PEREIRA, 2011).

O empenho do idoso pela aprendizagem está situado no desejo de incluir-se socialmente frente a uma sociedade contemporânea ativa e difícil.

Não há idade para aprender. Diante disso, cada vez mais os idosos estão procurando por diferentes aprendizagens.

A educação para idosos infere sobre ouvir o outro, compartilhar lembranças e conhecimentos, considerar suas aquisições, crenças e descobertas. Uma educação que pondere as diversidades e que as enfrente como uma fartura.

Educar um idoso significa confiar em suas legítimas competências, talentos e conhecimentos, visto que uma educação permanente é indispensável e possível a todo ser humano, em todas as idades, sendo essa adaptação ofertada pela educação, agrupando tanto o saber intelectual quanto a experiência acumulada ao longo da vida.

PROFESSOR PARA ALUNOS IDOSOS

A educação para idosos envolve três propriedades essenciais segundo Marconi (2007):

- O envelhecimento e suas precisões sejam debatidos desde a mais tenra idade, para que assim os alunos em sua iniciação educacional aprendam a respeitar esta classe etária;
- É imprescindível que exista uma ação educacional diferenciada, direcionada a população idosa, levando em deferência suas preferências e suas veracidades sociais e pessoais;
- É fundamental a existência de uma estruturação direcionada aos recursos humanos habilitados, para lidar com a população da terceira idade, oportunizando a estes professores uma educação completa, direcionada a realidade dos trabalhos sérios, que não vulgarize a atividade educacional voltada aos idosos.

Em 1989, surge a definição de edu-

cação gerontológica, direcionada ao estudo da velhice que colabora para a melhor disposição dos profissionais envolvidos nessa atuação. Os professores incluídos na educação dos idosos são denominados de gerontagogos (MARCONI, 2007).

A formação de professores para a terceira idade vem superar o tradicionalismo das aulas ministradas devem impulsionar a autonomia e a emancipação desses indivíduos.

De acordo com Donato e Cañoas (1996, p.457), o papel do professor frente a terceira idade envolve "[...] estimula-los a serem cidadãos livres, válidos, respeitados pelo o que são e não por seus cabelos brancos".

O currículo envolvendo a terceira idade e o desenvolvimento de sua independência abrange a concepção de currículos planejados e desenvolvidos a partir das preferências e necessidades apresentados por estes alunos, favorecendo a implantação de educações libertadoras e palpáveis.

Cachioni (2003, p.37) enfatiza que o currículo educacional proposto para a terceira idade "[...] deve promover nos idosos valores humanizantes, sem cair no assistencialismo e na tutela política".

A educação direcionada aos idosos é fundamental para a formação dos profissionais contemporâneos, afirmando as brechas, abrangendo a educação para idosos.

A especialização na área da gerontologia surgiu logo após o comprometimento destes profissionais nos planejamentos envolvendo a terceira idade, ou seja, esta área educacional é um ramo relativamente novo, sendo, portanto, uma quantidade de professores limitada, com a tendencia de proeminente aumento.

Cachioni (2003) salienta que o contato desenvolvido entre os professores e os idosos são imensamente benéficos, tanto para o crescimento pessoal quanto profissional de ambos.

Trabalhar junto a população da terceira idade envolve inúmeros desafios referentes as realidades vividas, basta o envolvimento real dos profissionais envolvidos frente as situações educacionais.

São incontáveis os benefícios que os professores disponibilizam à terceira idade, bem como a sociedade como um todo.

A ascensão envolvendo a qualidade de vida dos idosos ocorre devido ao aumento de consciência sobre si próprio, sua saúde e seu papel social, completando a comunicação entre gerações e a convivência em espaços educacionais compartilhados, onde existe a aprendizagem mútua e o traço de diferentes experiências e vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o atual aumento da população idosa, torna-se cada vez mais necessário buscar por melhores qualidades de vida para que seja possível alcançar um envelhecimento saudável e, para tanto, a aprendizagem nessa fase torna-se indispensável, pois permite ao idoso a vivência de novas experiências.

Possibilitar ao idoso sua inserção no campo educacional significa compartilhar e valorizar suas experiências, favorecendo um ensino diversificado, que lhe dirija a

ações mais ativas, onde suas capacidades e habilidades adquiridas ao longo da vida os tornam mais felizes dentro da sociedade ao qual pertencem.

O processo ensino aprendizagem direcionado aos idosos podem transformar suas vidas de maneira assertiva, fazendo-os descobrir a importância de se apresentar como pessoas ponderadas, sábias e sensatas, que ainda tem muito a aprender e a ensinar.

Transformar a visão sobre o idoso significa quebrar paradigmas e assim consequentemente, direciona-lo a maior autonomia, aprendizado e integração social. Os professores inseridos no processo ensino aprendizagem dos idosos devem assentir o estímulo que sua formação teórica será muitas vezes, ultrapassado pelo conhecimento de vida de seus alunos idosos. Portanto, é indispensável que na relação estabelecida entre professor e aluno haja muito diálogo e colaboração, juntamente a situação de acolhimento e afeto.

Cabe aos professores inseridos na educação de idosos, contarem com estruturas, processos e maneiras que proporcionem atuações discriminadas e expressivas, ultrapassando qualquer tipo de preconceito, visando alcançar o sucesso nessa jornada que engloba conhecimentos e experiências que permitam ao idoso acolher e evidenciar sua importância social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003. Estatuto do Idoso. Brasília, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm> Acesso em: 21.jul.2021.

CACHIONI, M. Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidade da terceira idade. 1.ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.

DONATO, A. F.; CAÑOAS, C. S. Idoso e cidadania: a lógica da exclusão. In: NETTO, M. P. Gerontologia – a velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Editora Atheneu, 1996.

GIROUX, H. A. Los professores como intelectuales. Hacia uma pedagogia critica del aprendizaje. Revista Complutense De Educación. 1990. Disponível em:

<http://revista.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110285A> Acesso em: 08.jul.2021.

MARCONI, B. O papel do educador na terceira idade. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo, 2007. 43 f. Disponível em:

<http://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18517/2/bruna%20marconi.pdf> Acesso em: 25.jul.2021.

MENEZES, A. C. Z.; NASCIMENTO, E. Estudo longitudinal das habilidades intelectuais de idosos avaliados com a WAIS-III. In: Psicologia: Reflexão e Crítica. 2001.

PEREIRA, L. G. P. A importância da aprendizagem na terceira idade. Monografia (Pós-graduação em Psicopedagogia). Universidade Candido Mendes. 2011. 56 f. Disponível em:

<http://avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204140.pdf> Acesso em: 02.jul.2021.

SOUZA, M. da S.; OLIVEIRA, M. C. C.

Viver a (e para) aprender: uma intervenção--ação para a promoção do envelhecimento ativo. In: Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v.18, n,2. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/rbgg/v18n2/1809-9823-rbgg-18-02-00405.pdf> Acesso em: 12.jul.2021.

BRINCADEIRAS E CANTIGAS DE RODA

PRISCILA APARECIDA PEREIRA DE PAULA

RESUMO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa bibliográfica que teve como foco central a interação entre a atividade lúdica e a prática educativa em relação a importância da música, cantigas e brincadeiras de roda nas escolas de Ensino Fundamental. Propõe resgatar das cantigas de roda no ambiente escolar como instrumento didático pedagógico, considerando este, como um elemento importante para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças. Faz análise de algumas cantigas, identificando algumas possibilidades de utilização nas atividades curriculares da escola, nas brincadeiras educativas, além de proporcionar o resgate cultural através da história, sendo relacionadas com as teorias educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Cantigas; Brincadeiras; Músicas; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca resgatar para o ambiente escolar, as cantigas de roda, promovendo o encontro do contexto histórico e cultural das crianças com a infância dos seus pais, na qual essas brincadeiras se faziam presentes.

Com o ato de brincar e se divertir, a criança aprende, descobre o mundo a sua volta a se relacionar com os colegas. Desse modo é papel da escola garantir espaço apropriado para atividades lúdicas, tanto dentro da sala como ao ar livre.

Martins (2003, p. 181) diz que: “a criança vive mergulhada num ambiente sonoro. Ainda bebê, brinca com os sons. A sua comunicação é lúdica". Assim percebe-se que a criança inicia sua aprendizagem através das brincadeiras, pelas canções de ninar da sua mãe e as músicas infantis.

Durante o seu desenvolvimento, a criança tem sido afastada deste contexto de aprendizagem, tendo em vista o fácil acesso às brincadeiras totalmente tecnológicas, pelo computador e brinquedos eletrônicos.

A escola vem trabalhando seus conteúdos com o auxílio das novas tecnologias, com base no crescente número de crianças que passam a maior parte do tempo em frente ao computador e à televisão, esquecendo-se de fazer o que fazem de melhor, ou seja, brincar.

Contudo, considerando que a escola busca novos modelos pedagógicos para melhor alcançar seus objetivos de aprendizagem, assim o estudo em questão sugere o resgate das cantigas como auxilio de interação através das brincadeiras, conforme Macedo, Pett & Passos (2005, p.13), “o brincar é fundamental para o desenvolvimento e é a principal atividade das crian-

ças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência."

Então, de acordo com Bassedas (2005), deve-se potenciar e favorecer o desenvolvimento máximo de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades nos diferentes alunos.

Nesse caso, utilizando-se do lúdico através das cantigas de roda, as crianças alcançarão suas capacidades particulares e individuais, conhecendo sua cultura, interagindo, aceitando e respeitando as diferenças individuais.

A relação da escola com a brincadeira, apontando como esta favorece no desenvolvimento da aprendizagem na educação formal.

A cantiga de roda como brincadeira lúdica e criativa, importante para o aprendizado, ao mesmo tempo em que favorece o resgate da cultura popular para o ambiente escolar.

A música é um fator determinante na personalidade do indivíduo, uma forma de expressão social e cultural, contudo pouco valorizada. É sem dúvida, uma das mais valiosas formas de expressão da humanidade, portanto percebemos que vem perdendo espaço dentro da escola. Acreditamos que é necessário fazer alguma coisa. Mas o quê? Como resgatar a importância da música no desenvolvimento da criança? Por que a música não é tão valorizada nos tempos atuais? Como despertar no aluno o gosto pela música? Por que não utilizar a música na alfabetização? Isso sem falar que a música atrai e envolve os alunos, serve de motivação, eleva a autoestima, estimula diferentes áreas do cérebro, aumenta a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de concentração e fixação de dados. Na sala de aula, a música é uma verdadeira aliada dos educadores. É na escola que devemos oferecer as opções de desenvolvimento para alfabetização dos alunos.

1) A BRINCADEIRA E A ESCOLA: uma relação educativa

Ao falar em escola, remete-se o pensamento direto para a educação, considerando que o ambiente de ensino é o principal responsável pela criação de atitude crítica dos indivíduos cidadãos.

Enquanto se pensa na formação de cidadãos dentro da escola, torna-se de fundamental importância a identidade cultural de cada aluno, respeitando resgatando suas particularidades.

Quanto a esta questão, segundo Paulo Freire (1996, p.42) "A questão da identidade cultural, de que fazem parte à dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa".

O respeito é importante tanto quanto a valorização da cultura individual, pois esta se faz presente na vida dos alunos e os ajuda a se encontrarem como sujeitos históricos que criam e recriam sempre uma nova história.

Vale ressaltar também que as aprendizagens acontecem em atividades e experiências informais. Para tanto é que se faz importante o uso das brincadeiras, especialmente as que fazem partem do repertório cultural da classe.

Dessa forma, os significados são alcançados através do lúdico, em diversos ambientes e mesmo em salas de aula que

muitas vezes são organizadas fora do padrão, de forma natural no convívio e experiência com outras pessoas adultas ou crianças.

Quando se ouve falar em lúdico (jogo), as pessoas tendem a associar vários significados como: brincadeira, passatempo, descanso, prazer, entre outros.

Alguns teóricos acreditam que o ato lúdico é tão antigo quanto o próprio homem, pois este sempre teve uma tendência lúdica, isto é, um impulso para o jogo, para a brincadeira.

Não é de hoje que o lúdico aliou-se à educação como forma de instrumentalizá-la visando um melhor desempenho dos alunos no processo educativo. Segundo alguns autores, ele foi visto durante muito tempo como atividade não séria. Isso se repercutiu no âmbito educacional, levando a pedagogia tradicional a pensar que o mesmo era vazio de significado. Sendo assim, pensa-se que as brincadeiras ensinam tanto quanto atividades formais, pois estão repletas de significados e expressões de significado sobre a vida, colocando-a em transformação constante a partir das interpretações pelos participantes.

É assim que a criança está permanentemente aberta à curiosidade. Seu comportamento e interesse pelo que a rodeia a mobiliza a investigar. Por isso, o conteúdo dessa pesquisa pode parecer curioso para alguns, pois se fala das músicas, Cantigas e Brincadeiras de roda nos dias de hoje. Em tempos, que estas manifestações da cultura popular espontânea estão com o seu espaço tão diminuído. Nas ruas, nas praças, nos quintais está mais raro de se ver ou ouvir-se das bocas infantis aquelas canções que, na simplicidade das suas melodias ritmos e palavras, guardam séculos de sabedoria e a sua riqueza condensada do imaginário popular. Resgatar brincadeiras de rodas cantadas nas escolas e apresentar novas brincadeiras adaptadas a estas cantigas, como por exemplo:



A galinha do vizinho Bota ovo amarelinho.

Bota um, bota dois, bota três, Bota quatro, bota cinco, bota seis, Bota sete, bota oito, bota nove, Bota dez!

Brincando:

Com ela, a turminha vai aprender a contar. Participantes: No mínimo dois.

Organização: Em roda.

Como brincar: As crianças cantam música e ao chegar ao número dez dão um pulo e se agacham.



Brincadeira:

Material: uma pedrinha para cada criança ou qualquer outro objeto pequeno. Participantes: No mínimo dois.

Organização em círculo, sentados no chão.

Como brincar: cada um coloca na frente do colega, sentado à sua direita; nos versos "tira, põe/ deixa ficar!", todas tiram a pedrinha da frente do colega, colocam na sua frente e a deixam ali por alguns segundos. "Quando cantam "guerreiros com guerreiros", as crianças retomam os movimentos até o verso" fazem zigue – zaguezá!" Nesse momento, os participantes seguram a pedra movimentando-a de lá para cá e deixando-a, por fim, na frente do colega.

Porém, se as cantigas e brincadeiras de roda não estão em alta, também não estão extintas. E configurando uma situação contraste e quase contraditória, é certo que muitas vezes tendo partes omitidas ou formas esquecidas e transformadas, elas sobrevivem à era do computador.

Talvez como um reflexo da busca do contato com a expressão genuína e ancestral que é, em última instância, insubstituível.

A escolha desse tema surgiu da necessidade de se resgatar o assunto músicas, jogos e brincadeiras infantis não apenas como simples entretenimento, mas como atividades que possibilite a aprendizagem de várias habilidades, fator fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais da criança.

Assim, consideram-se as "Cantigas e Brincadeiras de roda" a partir de suas características musicais, poéticas, lúdicas e a sua singularidade enquanto manifestações folclóricas, um processo relacionado à cultura e tradição.

Nesse sentido, este trabalho espera ser útil para os profissionais envolvidos com a Educação Infantil, pois, a educação musical está fazendo parte da educação das crianças, pela importância que a música traz não só como entretenimento, mas no auxílio do aprendizado, como o de aprender a ouvir e na coordenação motora. A música tem ainda, o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com as outras crianças e estabelece um meio de se comunicar muito mais harmonioso do que aquela que é privada da música.

Sabe-se que nos primeiros anos escolares, as crianças iniciam o processo de aprendizagem, sendo que a princípio, esse ensinamento advém pelas brincadeiras ou atividades lúdicas, nessa concepção, para Macedo, Petty & Passos (2005, p.14).

A brincadeira é uma necessidade da criança, o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos.

O brincar é agradável por si mesmo para todas as idades. Para crianças o brincar representa a vida dos adultos que o cercam, fazendo imitações que significam muito no desenvolvimento cognitivo.

A educação, segundo Edgar Morin "pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensina a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas" (MORIN, 2004, p. 11).

Se a escola é a responsável por proporcionar a educação que, de acordo com Morim, ensina a vida em sua poesia, nada

melhor que esta seja realizada através das brincadeiras com todo o seu contexto lúdico e cultural.

Mesmo a brincadeira sendo uma atividade lúdica, é indispensável desfazer o mal entendido de que o "lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade". (MACEDO, PETTY & PASSOS. 2005 p. 15).

É preciso que essa atividade seja vista como fundamental para a aprendizagem das crianças, pois nas brincadeiras, ela representa o mundo real.

Os grandes teóricos como Piaget e Vygotsky, também concordam que o jogo (o brincar) desenvolve várias habilidades na criança, na medida em que ela brinca, evolui e se modifica, mas são diferentes as opiniões quando se trata do processo de evolução da brincadeira.

Piaget em seu estudo diz que:

A criança desenvolve em diferentes faixas etárias os jogos, por exemplo: O sensório-motor, que se desenvolve na faixa etária de 0 a 2 anos; a criança apenas desenvolve exercícios motores, repetição de gestos e movimentos simples, depois vem o jogo simbólico, na idade entre 2 a 7 anos. Nessa fase a criança imita, imagina, representa; é o transporte ao mundo do faz de conta, e por último o jogo de regra, é nesse jogo que a criança substitui o simbolismo pela regra; ocorre entre 7 a 12 anos, e é durante o desenvolvimento desse jogo que a criança deixa o egocentrismo e passa a ser mais social (PIAGET apud RIZZI, 1993, p. 11).

Para Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que de melhor a criança pode fazer, de acordo com a sua idade, porém o desenvolvimento de cada período vai depender de fatores biológicos, educacionais e sociais.

Ainda pensando na perspectiva de Piaget é necessário considerar que nem todas as crianças terão o mesmo desenvolvimento, as mesmas têm histórico sociocultural diferente, o que faz com que este artigo discorde de suas determinações.

Para Vygotsky: "As primeiras brincadeiras surgem a partir da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos. E é nas brincadeiras em grupo que elas tomam consciência que existem regras" (VIGOTSKY apud FONTANA, 1997, p. 135).

Dessa forma, a brincadeira desenvolve-se na criança a partir da necessidade e das relações sociais. Foram principalmente as contribuições desses dois autores citados, entre outros, que ajudaram a introduzir o lúdico como recurso pedagógico à escola, pois ambos reconheceram que a criança ao brincar se desenvolve. Assim sendo, a brincadeira deve ser vista pelos educadores como meio educacional, ou seja, como instrumento de trabalho e como um meio para atingir os objetivos de aprendizagem preestabelecidos.

Aos profissionais da educação, cabe a empreitada de mostrar aos pais e aos outros interessados, que as crianças estão aprendendo por meio do brincar no ambiente escolar, longe de ser um simples "brincar por brincar". Para Moyles (2007, p.16): "(...) o brincar é uma maneira não-ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, nossa autoestima e autoimagem (...)".

Sendo assim, esse ato além de educar, leva a criança a um nível maior de

aprendizagem, o de si mesma, consequentemente terá mais capacidade de conhecer o mundo que a cerca. Para Holt:

Embora dos maiores atributos do brincar seja as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro (Holt in Moyles, 1991, p 16).

Assim, acontece a relação educativa entre a brincadeira e a escola, pois a criança tem mais chance de perceber a forma de acertar se o seu erro não for tratado com repreensão, e com o ato de brincar não se cobrar a postura, apenas do acerto, mas o erro também vem a somar no crescimento, pois quando esse é percebido passa a ser evitado, acarretando no aprendizado.

Para que se alcance o objetivo desejado, é necessário, portanto, que os adultos incentivem as crianças durante sua participação. Que essas brincadeiras sejam planejadas adequadamente com início, meio e fim, com foco principal nos que estão brincando.

Retomando a atividade lúdica presente na vida da criança, acredita-se que resulta numa forma mais prática de transmitir o aprendizado, com isso, cabe a pedagogia encontrar meios de utilizar esse recurso para se trabalhar em sala de aula, pois a brincadeira não deve ser vista apenas como passatempo, mas como uma forma de auxilio no desenvolvimento individual e coletivo dos alunos.

Com o uso da catinga de roda, a criança tem a oportunidade de exercitar uma atividade tão presente na vida de seus pais, provavelmente, terão mais capacidade de conhecer o legado cultural e de desempenha as brincadeiras de forma mais prazerosa, já que as mesmas lhes serão apresentadas recobertas de significados.

Sendo assim, acredita-se que o brincar vai favorecer ao desenvolvimento das crianças em vários aspectos tais como: solução de problemas, criatividade e flexibilidade, entre outras coisas. Adquirindo habilidades para compreenderem o mundo que as cerca, ao mesmo tempo em que estarão recebendo conhecimento e participando ativamente da aquisição de informações pertinentes sobre os assuntos que serão selecionados, conforme se perceberá no capítulo seguinte.

2) CANTIGAS DE RODA: brincar e educar

No mundo escolar dos dias atuais, os brinquedos eletrônicos estão em ênfase, por oferecerem, em tese, menos riscos para os alunos. Contudo, é possível notar que a um só tempo a cultura vai sendo desvalorizada e substituída por essa cultura midiática.

O papel da escola é, também, ensinar a degustar as formas e os conteúdos que hoje podem parecer superados, mas que fazem parte das nossas raízes, ou pertencem ao patrimônio cultural da humanidade.

Pensando nisso é que esse estudo propõe a utilização das cantigas de roda na educação.

As cantigas de roda fazem parte da tradição cultural, sendo um tipo de brincadeira folclórica. Para um conhecimento mais especifico do assunto, faz-se necessárias noções de cultura e de folclore. Para Câmara Cascudo:

Entende-se que a cultura era um exercício da inteligência aplicado a um esforço pra finalidade determinada e única. Nunca o geral, o conjunto, a totalidade. Para fins primários de impressão poder-se-ia dizer que a cultura é o conjunto de técnicas de produção, doutrinas e atos, transmissível para convivência e ensino, de geração em geração (CASCUDO, 1983, p. 39).

Nota-se na definição de Cascudo, que a cultura é transmitida através dos tempos, sendo mantida nesse ato de herança de pai para filho. Acredita-se assim, que o trabalho com a catinga de roda, além de educar, leva a criança a recuperar toda uma cultura existente na infância de seus antepassados.

Willian John Thoms, no ano de 1846, para unificar as disciplinas com os mesmos assuntos que na época se processavam na Europa tendo varias denominações como, Tradições Populares, Antiguidades Populares, Literatura Popular.

As cantigas de roda além de favorecer a aprendizagem de todas as crianças e possibilitar experiências concretas, também ajudam na expressão, envolve no brincar, valoriza a afetividade durante a dança, as brincadeiras, a cultivar a sensibilidade, ajudam e oportunizam a criatividade e principalmente valoriza a prática da leitura e da escrita.

Vamos tentar aqui resgatar as velhas brincadeiras de infância cujas vantagens são imensas. Desenvolvimento da noção de espaço, da lateralidade, da coordenação motora, da interação com o grupo, e tantas outras habilidades que podem ser desenvolvidas. Devem perpetuar pelo ensino fundamental com brincadeiras adequadas à idade tentando diminuir o consumismo por brinquedos caros e solitários.

As cantigas e brincadeiras de roda nada mais são do que manifestações folclóricas onde as crianças se dão às mãos formando uma roda e cantam melodias que podem ou não ser acompanhadas de coreografia.

Antigamente, eram muito comuns no cotidiano infantil da criança brasileira. Hoje, no entanto, é uma manifestação que está sendo esquecida, pois as crianças estão mais interessadas em outros tipos de música e brincadeiras.

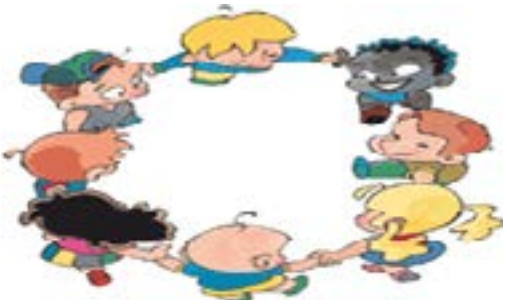
As cantigas de rodas, tanto brasileiras quanto estrangeiras, são basicamente folclóricas. Possuem letras, melodias e ritmos simples e lúdicos, envolvendo brincadeiras, danças e trava-línguas. As músicas utilizam, normalmente, um compasso binário.

Alguns acreditam que são originárias de modificações feitas em músicas de autores populares ou criadas anonimamente pelo povo. Por serem repassadas, de geração em geração, através do que se chama transmissão oral, é comum existirem diferenças regionais nas letras de algumas delas.

As brincadeiras de roda ajudam a sociabilizar e desinibir as crianças, uma vez que exigem o olhar frente a frente, o toque corporal, a exposição, pois em muitas delas cada um deve se apresentar no centro da roda. Auxiliam no desenvolvimento da expressão corporal, senso rítmico e organização coletiva. São também uns dos elementos importantes para a integração e o lazer infantil.

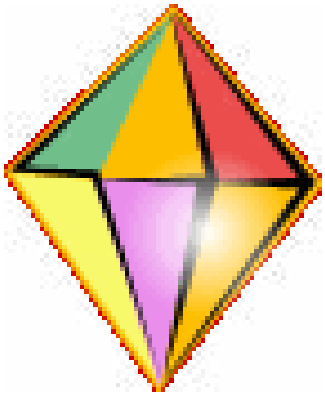
Uma das cantigas de roda mais co-

nhecidas e cantadas em todo o Brasil era a Ciranda, Cirandinha:



Ciranda, cirandinha. Vamos todos cirandar Vamos dar a meia volta Volta e meia vamos dar

O anel que tu me deste Era vidro e se quebrou O amor que tu me tinhas Era pouco e se acabou



Cai, cai balão cai, cai balão

aqui na minha mão.

Não cai não, não cai não não cai não,

cai na rua do sabão.

Cai, cai balão cai, cai balão

aqui na minha mão

não vou lá, não vou lá, não vou lá tenho medo de apanhar.

3) AS BRINCADEIRAS DE RODA

Embora as possibilidades lúdicas da parlenda sejam claras, o grande exemplo de brincadeira musical é, sem dúvida, as brincadeiras-de-roda. Presença marcante na literatura brasileira, alvo de pesquisas e trabalhos acadêmicos, no qual guarda inequívoca influência portuguesa, porém também apresenta traços de genuína brasilidade. Segundo Câmara Cascudo (1972, p. 32), essas brincadeiras

"dificilmente desaparecem e são das mais admiráveis constantes sociais, transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguida pela outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto".

As brincadeiras-de-roda já foram, sem dúvida, mais presente no cotidiano da criança do que é hoje, principalmente no meio urbano. No meio rural, ela ainda é observada com frequência. Algumas hipóteses se levantam a respeito deste declínio:

- o fim do espaço socializante da rua, o advento dos brinquedos eletrônicos;
- o isolamento da criança frente à TV;
- e até mesmo a "agenda" lotada que rouba à criança o tempo de brincar.

Alguma destas hipóteses é claro, não explicam especificamente o caos das brincadeiras-de-roda a não ser ajustarem a qualquer análise da evolução das brincadeiras nas últimas décadas. Porém, uma delas – o fim do espaço da rua parece, particularmente agudo no que diz respeito às brincadeiras-de-roda. Sendo assim, serão citadas algumas reflexões a este respeito.

Em primeiro lugar, este é um fato inegável. Não se tem mais, nas cidades, a segurança e a tranquilidade que permitiam às crianças se organizarem em grupos ("a turma da rua de cima", por exemplo) e fazerem da rua seu espaço de convivência e

brincadeira. Esse dado até explicaria o fato de que no meio rural, onde o espaço ainda existe, esse tipo de brincadeira ainda resista.

Isoladas em apartamentos ou presas atrás de grades de casa, com pouco ou nenhum irmão (a diminuição do número de filhos também não seria um fator, já que estas brincadeiras exigem um número maior de participantes), tendo apenas o espaço dos "play grounds" que, em geral, são abarrotados de brinquedos fixos que restringem ainda mais o espaço, as crianças urbanas quase não brincam de roda. Se perguntadas muitas não conseguem cantar nem mesmo uma cantiga, quanto mais saber a maneira de brincar.

Como explicar, então, a frequência da presença desta prática nas sugestões curriculares para a infância? Segundo Jurado Filho (1986, p. 67) chegou-se mesmo à institucionalização: "neste processo, a cantiga de roda, suspensa da sua situação cotidiana de lazer, torna-se abjeto de observação e aprendizagem em contexto escolar, especificamente pedagógico".

O que percebemos, é que ainda fazem muito sentido para as pessoas e crianças as cantigas e brincadeiras de roda. Há um resgate daquilo que já foi vivido em algum tempo e continua vivo em cada um de nós. O prazer de participar de uma brincadeira cultural roda de verso ou ciranda é muito intenso ainda hoje.

A resposta a esta questão seria necessária, em primeiro lugar, entender que "qualidades educativas" teriam as cantigas de roda para despertarem, assim, o interesse de educadores. Em um sensível artigo, onde cada parágrafo inicia com os versos de uma cantiga de roda, Abramovich (1985, p. 89) ressalta vários aspectos: o da identidade cultural ("vieram de tão antigamente, quanto às avós de nossas avós já faziam roda, davam as mãos e cantavam por horas estas cirandas tão belas, tão plenas de elementos importantes, significativos, belos"), o do amadurecimento emocional ("quanta declaração de amor, quanto ciuminho, quanta inveja passava na cabeça de todos"), o do conhecimento do corpo ("tantas outras aproximações corporais que uma ciranda proporciona") e, é claro, o da brincadeira propriamente dita ("usar todos os movimentos, brincando de modo gostoso, solto, fora da sala de aula... no mundo").

Sendo assim, as brincadeiras-de-roda, longe da preocupação de torná-la conteúdo pedagógico, o que ameaçaria seu caráter verdadeiramente lúdico, pode ser fundamental numa concepção de educação infantil que tenha no brincar um de seus eixos norteadores.

No entanto, é importante tomar cuidado com uma certa pedagogização da brincadeira. Segundo Kishimoto (1994, p.44), "os jogos tradicionais deixam de ter suas características básicas, a de veicular livremente a cultura infantil, ao priorizar os aspectos educativos quando utilizados pela escola". Nesse sentido, a instituição escolar e, principalmente, os educadores, devem agir com prudência, procurando sustentação teórica em autores que têm lidado com a questão da brincadeira com rigor, para poderem estabelecer os alcances e limites desta prática.

Tendo claro que não interessa transformar a brincadeira tradicional em instrumento didático, poder-se-ia valorizá-la no ambiente escolar por, pelo menos, duas

razões fundamentais: o resgate de identidade cultural da criança e o estabelecimento de relações físicas e sociais pouco disponíveis para a criança do meio urbano.

Desta forma, ressaltada a importância da manutenção desta prática, cabe à escola oferecer meios para que ela se perpetue. Se não há o espaço na rua que a escola ofereça o do pátio. Se a criança não tem tempo ou vive isolada, que a escola crie este tempo e propicie esta interação em seu programa. Se o repertório da criança é pequeno, cabe a escola a criar esta ampliação, envolvendo-as em projetos sobre as tradições familiares e da região. (Kishimoto, 1998, p. 69)

Estas manifestações culturais, as brincadeiras-de-roda e a parlenda, são por demais importantes para serem apenas reminiscências de outrora; é preciso que os educadores se mobilizem para que continuem sendo memória viva, manifestação da infância plena de significação e identidade cultural.

Em um artigo de sua autoria, Godinho (1996, p. 140) ao citar as Cantigas de roda, reflete:

Quem é esta que me estimula a sair deste mesmo colo e a buscar o mundo lá fora arriscando mais um rompimento, me oferecendo a chance de partilhar com os outros iguais a mim.

Segundo Câmara Cascudo (1988, p. 112), as Brincadeiras de roda referem-se a brincadeiras do folclore dançadas ou cantadas apresentando melodias e coreografias simples. Grande parte delas se apresentam com os participantes se colocando em roda e de mãos dadas, mas existem também variações, como os brinquedos-de-roda assentada, de fileira, de marcha, de palmas, de pegar, de esconder, incluindo também as chamadas para brinquedos e as cantigas para selecionar jogadores e as rodas infantis que também se apresentam. Porém com a força do cantar e ouvir, muitos destes cantos são tão nossos como se aqui nascidos. As canções têm melodias às vezes inusitadas em relação à brincadeira propriamente dita, pois a forma de cantar como se estivessem falando, é semelhante à parlenda. A brincadeira aqui esta voltada mais no sentido da ludicidade inerente à música, são canções divertidas, que estimulam a criação de imagens e símbolos.

Existem também as Canções de Ninar que era formado por acalantos e canções mais intimistas que giravam em torno de temas como sonho, sono, medo de escuro.

Outras canções são mais animadas, alegres, com poesias relacionadas aos momentos em que a criança está brincando.

Nesse sentido, pode-se afirmar que este trabalho oferece à criança oportunidades de usar sua identidade, ouvir recursos sonoros inusitados, assim, ampliar suas referências musicais.

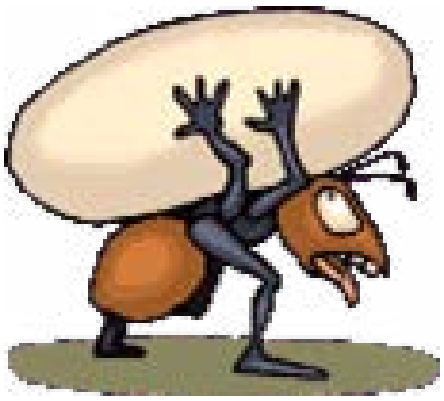
4) BRINCADEIRAS TRADICIONAIS MUSICAIS

A brincadeira ou o jogo tradicional é um dos tipos, como já se viu, de brincadeira relacionada ao folclore, isto é, está filiada ao campo da cultura popular. Tem como características principais e transmissão oral e o anonimato da história.

Passando de geração em geração, vai sofrendo variações e incorporações, o que não retira nenhum valor; pelo contrário, isto só reforça o caráter dinâmico da

cultura.

O campo da brincadeira tradicional é vasto, como se pode detectar na rica obra de Veríssimo de Melo intitulada “Folclore Infantil”, 1985. Entretanto, neste trabalho da análise das brincadeiras mais diretamente relacionadas com a música que, para efeito de sistematização, é chamada de “Cantigas e Brincadeiras de roda”.



Fui ao mercado comprar café e a formiguinha subiu no meu pé

eu sacudi, sacudi, sacudi

mas a formiguinha não parava de subir

Fui ao mercado comprar batata roxa e a formiguinha subiu na minha coxa eu sacudi, sacudi, sacudi

mas a formiguinha não parava de subir

Fui ao mercado comprar limão

e a formiguinha subiu na minha mão eu sacudi, sacudi, sacudi

mas a formiguinha não parava de subir

Fui ao mercado comprar jerimum

e a formiguinha subiu no meu bumbum eu sacudi, sacudi, sacudi

mas a formiguinha não parava de subir

Este é apenas um exemplo das cantigas e brincadeiras musicais. A seguir serão destacados também, dois tipos de brincadeiras tradicionais: a parlenda e o brinquedo de roda, tendo estas brincadeiras um imenso repertório, que se encontram enraizadas em todas as regiões do país, o que denota sua relevância social.

Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio, a memória e 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 magnífica de elementos imprescindíveis à educação escolar (MELO, 1985. p.165).

O movimento é um fator que envolve todas as brincadeiras de roda e faz com que a criança sinta-se estimulada a participar dançando e experimentando juntos aos outros de forma que naturalmente absorve a aprendizagem ainda sem significado nesse momento.

Todo o tipo de arte e cultura favorece no desenvolvimento das atividades escolares, pois constam de um caráter contextual totalmente contrário as atividades formais desenvolvidas nas escolas.

Claro que estas atividades formais também podem se tornar mais ricas e prazerosas se utilizarem às poesias e letras de músicas ao invés de textos sem sentido e distantes da realidade.

As cantigas de roda estão ingenuamente cobertas de ensinamentos fundamentais ao desenvolvimento infantil. Considerando a presença imposta dos movimentos, aliviam e mascaram saudavel-

mente toda a linguagem e contexto histórico nas quais estão envolvidos.

Nesta citação, fica claro o quanto rico é trabalhar as cantigas de roda no contexto educacional, brincando com seus variados elementos em letras simples e fáceis, mas de uma complexidade de significados, como podemos perceber no trecho a seguir:

Palma, palma, palma Pé, pé, pé

Roda, roda, roda Caranguejo peixe é.

Esta cantiga pode ser trabalhada na escola objetivando principalmente o movimento que segundo a teoria de Henri Wallon, é um dos quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo. Esta teoria diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro.

Sendo assim, considera-se o movimento como essencial nas atividades escolares, no que certamente favorecerá no desenvolvimento social, na eliminação de inibições e timidez.

Aprender através do movimento torna-se mais satisfatório, mais dinâmico e espontâneo, despertando a criatividade de forma a ser expressa naturalmente, uma vez que todos estão inseridos na mesma brincadeira.

Pode-se fazer uma roda com todas as crianças, fazendo com que estas acompanhem oralmente ao mesmo tempo em que batem palmas e pés em sintonia com a música.

Observa-se que é uma cantiga bem antiga, mas que permanece viva no mundo infantil e na lembrança de muitos adultos que se arriscam na empolgação de cantarolar para seus filhos.

Numa outra cantiga:

Terezinha de Jesus

Deu uma queda e foi ao chão; Acudiu três cavalheiros, Todos três chapéus na mão.

O primeiro foi seu pai, O segundo seu irmão, O terceiro foi aquele

Que a Tereza deu a mão. Da laranja quero um bago, Do limão quer um pedaço, Da morena mais bonita

Quero um beijo e um abraço. (domínio popular).

Nesta canção podem-se trabalhar números e tema como a família. Tem também a possibilidade de trabalhar localização, assim como a ordem dos personagens solicitada pela letra.

Ainda é possível uma rica aula sobre as frutas, além de trabalhar a afetividade. Segundo as ideias do teórico Pestalozzi, “o amor deflagra o processo de autoeducação” (Nova Escola).

A afetividade tanto nas relações professor – aluno quanto entre os alunos é fundamental, para que haja melhor entrosamento e entendimento entre as partes para o desenvolvimento das atividades.

Há uma diversidade de cantigas, as amorosas, satíricas, imitativas, religiosas e dramáticas que necessitam apenas de uma dosagem de criatividade do professor para serem utilizadas de forma pedagogicamente eficientes.

Acredita-se relevante o resgate dessas cantigas como o âmbito educacional, pois as crianças necessitam conhecer novas formas de aprendizagem, precisam saber que o lúdico não constitui apenas uma brincadeira, que através da brincadeira, pode-se compreender e questionar.

5) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi de muita importância, pois para realizá-lo tive que buscar em diferentes obras, informações sobre brincadeiras, brinquedos e músicas, atualizando o meu conhecimento sobre o tema, agregando aos conhecimentos já adquiridos.

Percebi que as brincadeiras infantis inicialmente eram variadas e adaptavam-se de acordo com os acontecimentos da época, desde que surgiu, utilizaram nas obras publicadas crianças como personagens centrais em diferentes situações.

Acredito que as brincadeiras são importantíssimas para o desenvolvimento da criança, pois desenvolvem a criatividade, a imaginação e podem ser trabalhadas em qualquer etapa da vida da criança. As brincadeiras podem ser trabalhadas desde cedo com as crianças, pois elevam seu potencial cognitivo a desenvolver mais rápido o aprendizado escolar.

Usar esses métodos como recurso lúdico é muito prazeroso, pois facilita o entendimento de conceitos, valores e conhecimento através da música e brincadeiras.

A troca de idéias, a tomada de posição e a argumentação ajudam na construção do conhecimento, além disso, esses momentos são ricos para que os educandos coloquem em prática algumas regras básicas de convivência- como ouvir com atenção, esperar a hora de falar, entre outras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? São Paulo: Sumu. Editorial, 1985, 5ª edição.

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

CASCUDO, Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. Rio de Janeiro: Edições de ouro, 1972.

CASCUDO, Luis da Câmara. Civilização e Cultura. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1983.

FONTANA, Roseli A. C, CRUZ, Maria Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico.

São Paulo: Saraiva, 1997.

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

GODINHO, Márcia - A Música de Uma Vida Inteira. In Boletim da SBGG-RJ - n.12. Rio de Janeiro, RJ 1996.

HOLT, J. Como aprendem as crianças. São Paulo , 1991.

JURADO FILHO, Lourenço C. Cantigas de roda: jogo, insinuação e escolha.

Campinas: Editora UNICAMP, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedos, Brincadeiras e a Educação: São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lucia Sicoli; PASSOS, Norimar Chiriste. Os jogos e o Lúdico na aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, Maria Aldenôra das Neves Silva. Brincadeira Infantil. Do imaginário ao real – aspectos cognitivos e sociais. 2003. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal.

MELO, V. Folclore Infantil. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1985.

MORIN, Edgar.A cabeça bem feita: repensar a reformar, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOYLES, Janet R. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NOVA, Escola. Grandes Pensadores. Edição Especial 1022 . São Paulo. Fundação Victor Civita, 2015.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na Criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2 ed. Rio Janeiro: Zahar.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RIZZI, Leonor, HAYDT, Regina Celia. Atividades Lúdicas na Educação da Criança – 7ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

VYGOSTKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Marins fontes, 1998.

VYGOSTKY, L.S; LURIA, A.N; LEONTIEV, A.R. Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. São Paulo: Icone, 1991.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAFAEL GOMES FELIX DA SILVA

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras tornaram-se elementos essenciais para compor a Educação Infantil, eles colaboram diretamente no desenvolvimento social das crianças. Por meio dessas atividades lúdicas, os professores podem proporcionar ambientes acolhedores e prazerosos. Assim sendo, o presente artigo teve como principal objetivo mostrar que os jogos e as brincadeiras são elementos importantes para estimular a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, para a fundamentação teórica do estudo, recorre-se aos autores Castro et al (2020), Silva et al (2019) Almeida et al (2017), Teixeira (2017), Gonzaga (2011) e Sarnoski (2014), a fim de enriquecer mais o conteúdo da pesquisa e dar suporte às discussões. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. A partir das leituras realizadas, foi possível concluir que a utilização dos jogos e brincadeiras no âmbito escolar são elementos essenciais que auxiliam na construção de valores morais. Por meio dessas brincadeiras, as crianças desenvolvem sua criatividade, memória, autonomia, respeito e estabelecem vínculos afetivos com os educadores e seus colegas. Essa interação

social proporcionada por essas atividades lúdicas colaboram diretamente na formação cidadã das crianças, elas começam a aprender a conviver em sociedade e respeitam as diferenças existentes entre os indivíduos. Desse modo, percebe-se que os jogos e as brincadeiras funcionam como recursos facilitadores para promover o acesso a aprendizagem de forma lúdica.

PALAVRAS-CHAVES: Jogos; Brincadeiras; Aprendizagem; Educação Infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Games and joke have become essential elements to compose Early Childhood Education, they directly collaborate in the social development of children. Through these playful activities, teachers can provide welcoming and pleasant environment. Therefore, this article aimed to show that games and joke are important elements to stimulate children's learning. In this sense, for the theoretical foundation of the study, we resorted to the authors Castro et al (2020), Silva et al (2019) Almeida et al (2017), Teixeira (2017), Gonzaga (2011) and Sarnoski (2014), in order to further enrich the research content and support the discussions. As for the methodological procedures, a bibliographical research was developed, with a qualitative approach. From the readings carried out, it was possible to conclude that the use of games and joke in the school environment are essential elements that help in the construction of moral values. Through these games, children develop their creativity, memory, autonomy, respect and establish affective bonds with educators and their fellow. This social interaction provided by these playful activities, directly collaborates in the formation citizen of children, they begin to learn to live in society and respect the differences between individuals. Thus, it is clear that games and jokes work as facilitating resources to promote access to learning in a playful way.

KEYWORDS: Games; Jokes; Learning; Child Education; Development.

1. INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem das crianças acontece de maneiras diferentes, devido a este motivo que muitos professores empregam metodologias de ensino acessíveis com o propósito de garantir o acesso à educação de forma satisfatória. O emprego da ludicidade possibilita as crianças um melhor aproveitamento dos conteúdos administrados pelos professores em sala de aula. Desse modo, os jogos e as brincadeiras atuam como excelentes recursos didáticos para serem utilizados no ensino infantil.

Deve-se salientar que o emprego dessas atividades lúdicas no ambiente escolar contribui no desenvolvimento da aprendizagem na “medida em que as crianças experimentam novas sensações e se relacionam umas com as outras” (FREITAS, 2013, p.17). Essa relação com os outros indivíduos permitem o desenvolvimento cognitivo da criança, elas começam a se relacionar com o mundo.

De acordo com Freitas (2013), será através do brincar que as crianças começam a se expressar, ou seja, elas se conectam com outras pessoas, criam víncu-

los afetivos. Assim sendo, este artigo em específico contém o objetivo de discutir a importância da utilização dos jogos e das brincadeiras na educação infantil. Para compreender este tema, recorre-se a alguns autores para explicar os principais aspectos relacionados ao processo de aprendizagem.

Através dos autores Castro et al (2020), Gonzaga (2011) e Sarnoski (2014) foi possível compreender que as instituições escolares juntamente com os professores são elementos primordiais para o estabelecimento da aprendizagem. As relações afetivas construídas nesse ambiente permitem que os professores elaborem atividades lúdicas acessíveis para todas as crianças. As principais atividades utilizadas nas escolas para estimular o ensino infantil são os jogos e as brincadeiras, elas permitem que as crianças comecem a ser mais criativas e responsáveis em suas tarefas do dia a dia.

Nesse sentido, este artigo contém como principal justificativa fornecer informações para os profissionais da Educação sobre a importância de mediar os jogos e as brincadeiras no âmbito escolar. A utilização do lúdico auxilia diretamente no desenvolvimento da interação social das crianças, elas começam a se comunicar com o mundo, e compreendem que existem regras que devem ser seguidas para alcançar novos conhecimentos.

Quanto aos procedimentos teóricos, elege-se a pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado (GIL, 2008). Para a abordagem do problema vale-se da pesquisa qualitativa que "busca entender não apenas o fato ou fenômeno estudado, mas também o contexto do qual se desenvolve" (CHAROUX, 2006, p. 38). Dessa forma, a pesquisa busca compreender o fenômeno de aprendizagens, mostrando os caminhos que os educadores devem seguir para alcança-la.

2. DESENVOLVIMENTO DO TEMA

2.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, é válido expor que o processo de aprendizagens das crianças pode acontecer de várias maneiras. Castro et al (2020), em seu trabalho mencionam que a aprendizagem acontece em diferentes instituições, todas elas são essenciais para a construção humana dos indivíduos.

O compromisso da escola vai além de ensinar conteúdos curriculares, ela traz junto com os seus objetivos a formação de um sujeito crítico, criativo e autônomo. As escolas desde os primórdios da história da educação, são consideradas essenciais para o desenvolvimento do sujeito, da sociedade e da humanidade (CASTRO et al, 2020, p.3).

Sendo assim, conforme Castro et al (2020), percebe-se que a escola funciona como um produto da sociedade, ou seja, é um elemento fundamental na humanidade, por meio dela os indivíduos serão capazes de serem transformados. Será por meio da escola que os professores irão utilizar diversos recursos didáticos para estimular a aprendizagem nos indivíduos. Neste ambiente, será possível estimular diversas atividades lúdicas, cujo principal objetivo é garantir o acesso à educação.

A partir desses apontamentos, nota-se que as instituições escolares se tornam o primeiro local onde os alunos terão

acesso a várias atividades prazerosas, porém para alcança-las será necessário que os professores criem diálogos afetivos com seus alunos. De acordo com Gonzaga (2011), as salas de aulas são espaços que garantem a construção de diversos diálogos, cujo propósito é estimular o desenvolvimento crítico das crianças, por meio deles será possível construir cidadãos críticos e reflexivos.

Desse modo, percebe-se que o professor contém um papel muito importante dentro de sala de aula, cabe a esse profissional estimular aulas com debates com o objetivo de contribuir na formação cidadã dos alunos. Ademais, por meio desses debates será possível desenvolver um vínculo afetivo entre as crianças. A autora Sarnoski (2014) menciona que o professor é o componente mais importante para desenvolver essa afetividade entre seus alunos:

[...] a afetividade na educação constitui um importante campo do conhecimento que deve ser explorado pelos professores desde as séries iniciais, uma vez, que por meio dela podemos compreender a razão do comportamento humano, pois, a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem. (SARNOSKI, 2014, p.2).

Ao estabelecer essa afetividade o processo de ensino aprendizagem se dará de forma mais prazerosa, os alunos começam a sentir confiança na figura docente e compartilha suas dúvidas com a turma. Através dessa afetividade, os alunos serão capazes de aprender diversos conhecimentos que irão facilitar seu desempenho escolar (SARNOSKI, 2014). Ou seja, o vínculo afetivo permite que as crianças compartilhem suas experiências de vida, ao compartilhar suas experiências, novas aprendizagens serão consolidadas pelos alunos.

Vale ressaltar que as crianças precisam ser reconhecidas e elogiadas dentro do âmbito escolar. Sarnoski (2014) comenta que o fortalecimento

[...] das relações afetivas entre professor e aluno contribui para o melhor rendimento escolar, destacando assim que a

afetividade não se dá somente por contato físico: discutir a capacidade do aluno, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço e motivá-lo sempre, constituindo assim formas cognitivas de ligação afetiva, sem deixar de ressaltar que o contato corporal também é uma manifestação de carinho (p.6- 7).

Sendo assim, observa-se que a construção da afetividade é uma das estratégias essenciais para contribuir no processo de aprendizagem, por meio delas as crianças se sentem motivadas a aprender os conteúdos lecionados pelo professor. Ao buscar Vygotsky (1998 apud CONCEIÇÃO et al (2019), entende-se que quando o professor participa do processo de mediação de conhecimentos, o aluno se torna mais "criativo, questionador e também ativo neste processo, do qual surgirão novos conhecimentos" (p.2).

Esses questionamentos serão fundamentais para compreender as principais dificuldades de aprendizagens que os alunos enfrentam a partir desse movimento os professores começaram a conhecer a história de vida de cada aluno. Os autores Marchelli e Dias (2008), em sua pesquisa mencionam que os professores devem ter acesso às histórias de vida do aluno para compreender como se dá a aprendizagem deles.

Sabe-se que muitas dificuldades de aprendizagens podem estar relacionadas

com fatores externos, ou seja, fora no âmbito escolar, por isso torna-se importante o estabelecimento do vínculo afetivo. Por meio da afetividade, os professores criam laços que permitem preparar aulas que possam contemplar as dificuldades dos alunos. O conhecimento da história de vida do aluno, de acordo com Marchelli e Dias, (2008), permite ao professor elaborar aulas mais chamativas que possam auxiliar na formação da criança.

Para criar essas aulas é necessário que o professor domine algumas metodologias de ensino, muitos recorrem ao lúdico, como mencionado anteriormente, para estimular o processo de aquisição a novos conhecimentos. Vale salientar, que antes de utilizar a ludicidade como ferramenta pedagógica, é fundamental que os professores e os alunos já tenham construído a afetividade para facilitar o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Oliveira (2014), o ensino lúdico está relacionado aos jogos e brincadeiras, que são considerados atividades prazerosas que contribuem para estimular novos conhecimentos nas diversas áreas do saber.

Ao buscar Rodrigues (2007, p.115 apud OLIVEIRA, 2014), compreende-se

que essas atividades podem ser realizadas através de "festas, teatro, literatura, desenhos, jogos, danças, brinquedos e brincadeiras". Cabe ao professor escolher a melhor atividade para ser empregada em sala de aula, devido a este motivo que é importante que esses profissionais conheçam às histórias de vida de cada aluno, por meio delas ele será capaz de identificar quais atividades irão funcionar em determinada turma.

Com o autor Rodrigues (2007 apud OLIVEIRA, 2014), foi possível conhecer várias atividades que envolvem o emprego da ludicidade, a seguir será discutido especificamente sobre a importância da utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil, evidenciando as principais contribuições que essas atividades podem propiciar as crianças.

2.2 UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS N A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos e as brincadeiras são excelentes recursos didáticos para compor as salas de aulas na educação infantil. Esses elementos já aparecem logo nos primeiros meses de vida da criança, de acordo com Almeida et al (2017). Quando as crianças iniciam seu processo de interação com os demais indivíduos, elas já começam a manifestarem "o desejo de reprodução da realidade ou intenção de imitar as pessoas de seu meio e o faz através de brincadeira" (ALMEIDA et al, 2017, p.33).

Esse desejo de reproduzir uma determinada realidade irá atuar no processo de aprendizagem dos alunos. Os autores Almeida et al (2017) informam que as brincadeiras se constituem como elementos culturais, onde cada cultura terá suas próprias brincadeiras, e com o passar do tempo elas serão modificadas conforme as gerações forem ganhando características novas.

Ao buscar Almeida (2005), compreende-se que as brincadeiras podem conter regras, e pode ser uma atividade realizada em individual ou em coletivo, as-

sim como os jogos, "na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modifica-la, ausentar-se quando desejar, incluir membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças" (p.5)

Essa liberdade permite que as crianças e os professores possam manipular as brincadeiras para que elas se tornem mais prazerosas e lúdicas. Os autores Alves e Bianchin (2010) mostra que Piaget defende a aplicação dessas atividades lúdicas, pois elas são "o berço das atividades intelectuais da criança" (p.284). Ou seja, por meio das brincadeiras as crianças adquirem habilidades fundamentais para sua convivência em sociedade, elas aprendem a respeitar o outro.

Vygotsky (1997 apud ALMEIDA et al, 2019) mencionam que as brincadeiras possuem três características básicas essenciais, são elas: a imaginação, a imitação, e a regra. Esses elementos fazem com o que as crianças comecem a desenvolver sua percepção em relação ao mundo, e entendem que a vida contém suas regras de convivência. De acordo com Teixeira (2017), será a partir das brincadeiras que as crianças irão desenvolver novas habilidades fundamentais para elas se comunicarem com o mundo.

Na brincadeira a criança constrói experiências concretas que vão lhe permitir relacionar-se com o mundo, tomar decisões, desenvolver a autonomia e a responsabilidade frente as questões que a envolve (p.96).

Sendo assim, observa-se que as brincadeiras são componentes importantes para garantir que a criança atinja sua autonomia e responsabilidade. Quando a criança adquire essas características, ela começa amadurecer sua mente (TEIXEIRA, 2017), e se torna um indivíduo crítico. Kishimoto (2003) menciona que a brincadeira é uma atividade rica, pois propicia momentos de desafios, a partir desse movimento a criança começa a amadurecer e aprende novos conceitos essenciais para sua vida.

Já os jogos são recursos indispensáveis para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno. Segundo Silva et al (2019), os jogos possuem a característica de serem livres, podem conter regras, mas no final seus resultados não são certos. Esses resultados obtidos permitirão que os professores realizem sua intervenção com o objetivo de entender as principais dificuldades de aprendizagem que o aluno ainda pode possuir.

Assim como as brincadeiras, os jogos também estimulam a construção da criatividade, autonomia e responsabilidade, devido a este motivo que eles são muito utilizados como apoio pedagógico dentro das salas de aulas (SANTOS; PEREIRA, 2019). Ademais, os jogos são elementos fundamentais para garantir a construção da auto-estima das crianças, essas atividades fazem com que os alunos ganhem mais confiança e esse movimento contribui no desenvolvimento da aprendizagem (BUENO, 2010).

Ao buscar Kishimoto (1993, p.15 apud BUENO, 2010, p.25), compreende-se que os jogos: têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, por-

que “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Nesse sentido, assim como o ato de brincar, pode-se perceber que os jogos possuem a principal finalidade de desenvolver a convivência entre as crianças, por meio deles será possível estabelecer vínculos afetivos essenciais para a formação cidadã desses alunos. Em seu trabalho, Oliveira (2014) menciona que os jogos se constituem em uma atividade “desinteressada espontânea e livre [...] o jogo deve ser prazeroso, sem obrigação e não deve ser forçado” (p.22).

Com este apontamento de Oliveira (2014), observa-se que é necessário que os professores motivem as crianças a participarem dos jogos. Não pode ser uma atividade forçada, deve ser prazerosa para instigar o conhecimento e a interação entre os alunos. Os autores Silva et al (2019), por sua vez, permite que as crianças explorem o ambiente em que elas estão inseridas, esse movimento proporciona o envolvimento e o entusiasmo para adquirir novos conhecimentos.

Porém, deve-se ressaltar que os professores devem reconhecer quais tipos de jogos serão aplicados em cada turma, Silva et al (2019), em seu artigo menciona que essas atividades devem obedecerem a “uma classificação específica de acordo com a finalidade e a idade da criança” (p.3824). Nem todos os jogos e brincadeiras podem funcionar da mesma forma com todas as crianças, por esse motivo que os professores devem estudar o ambiente em que seus alunos estão inseridos, para em seguida aplicar essas atividades.

O educador ao optar pelas atividades que envolvam brincadeiras deve considerar a necessidade de um ambiente amplo e adequado, e deve considerar também se elas estão de acordo com os objetivos propostos e, ainda certificar-se que este brinquedo atende a necessidade de cada criança na sua respectiva faixa etária (SILVA et al, 2019, p.3826-3827).

Desse modo, compreende-se que o educador deve sempre conhecer o ambiente e seus alunos para aplicar essas atividades que envolvem a ludicidade. A participação do professor nos jogos e brincadeiras, de acordo com Santos e Pereira (2019), irá valorizar a realização da atividade, os alunos se sentem motivados a participar. Essa motivação faz com que as crianças fiquem interessadas em aprender os conteúdos da disciplina administrada pelo educador que aplica as atividades lúdicas.

Assim sendo, observa-se que os jogos e as brincadeiras estão ocupando espaços muito importantes na Educação Infantil, essas atividades atuam diretamente no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor (COTONHOTO et al 2019).

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 (COTONHOTO et al, 2019, p.38).

O emprego dessas atividades permite o estabelecimento de diálogos entre o professor e o aluno. Os autores Silva et al (2019) comentam que o uso dos jogos e brincadeiras “oportuniza a interação, auxilia na formação de caráter e personali-

dade, na construção da cidadania, e etc". Desse modo, pode-se perceber que existe muitos benefícios quando se trabalha com essas atividades lúdicas nas escolas.

A utilização dos jogos e brincadeiras, ainda de acordo Silva et al (2019), contribui diretamente no desenvolvimento muscular, psicomotor, concentração, linguagem e várias outras habilidades que podem ser construídas na educação infantil. Já Silva (2014) menciona que a utilização das brincadeiras propicia momentos valiosos para as crianças, contribuindo diretamente na construção da visão de mundo, esse movimento será essencial para a inserção da criança na sociedade.

Ademais, de acordo com Piaget (1974), quando a criança faz uso dos jogos e brincadeiras na educação infantil, ela desenvolve a linguagem oral, pensamento associativo, constrói suas habilidades auditivas e sociais. Dessa maneira, entende-se que ao ensinar os conteúdos através da ludicidade, os alunos contêm uma maior possibilidade de adquirir o aprendizado nas disciplinas (MIRANDA et al, 2014).

Com estes apontamentos desses autores citados anteriormente, observa-se que o brincar deve ser valorizado, e são uma das atividades mais importantes que devem ser incentivadas durante a infância. Por meio da brincadeira, as crianças aprendem a organizar seus pensamentos e desenvolvem suas estruturas cognitivas, físicas, afetivas e sociais.

Quando as crianças brincam, elas desenvolvem mais confiança em si mesma. Essa confiança será essencial para o estabelecimento das relações interpessoais com os demais colegas e educadores na instituição escolar. As atividades lúdicas são excelentes recursos pedagógicos para desenvolver os valores morais para as crianças aprender a conviver na sociedade.

CONCLUSÃO

Com base nas leituras realizadas, conclui-se que que as instituições escolares são ambientes essenciais que contribuem no processo de aprendizagem das crianças. Para garantir o acesso à educação de forma igualitária, cabe ao professor elaborar estratégias de ensino que contemplem as dificuldades de aprendizagens de cada aluno.

Devido a este motivo que é necessário que os educadores criem laços afetivos com as crianças, os autores Gonzaga (2011), Dias e Marchelli (2008) e Sarnoski (2014) comentam que o estabelecimento de diálogos com os alunos são elementos primordiais para começar o processo de ensino de aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Esses diálogos também contribuem na construção de vínculos afetivos entre o professor e o aluno.

Esses vínculos afetivos, são muito importantes para compreender a realidade de cada aluno, os professores serão capazes de analisar o ambiente de cada criança e entender quais atividades lúdicas podem funcionar. Com o material bibliográfico consultado e considerando a percepção dos autores Silva et al (2019),

Almeida et al (2017), Teixeira (2017), Alves e Bianchin (2010) e Almeida (2005), observa-se que os jogos e as brincadeiras demonstraram ser elementos essenciais para a formação das crianças.

Essas atividades lúdicas atuam em vários campos, ajuda na memória, linguagem oral, atenção, criatividade e colabora diretamente no processo de aprendizagem dos conteúdos administrados pelos educadores. Em síntese, percebe-se que o emprego do lúdico em sala de aula torna-se um grande facilitador de aprendizagem. A ludicidade também deve ser entendida como uma prática, no qual os educadores precisem ter o conhecimento de quais metodologias de ensino irão aplicar para proporcionar certos conhecimentos.

Por meio dos jogos e brincadeiras, os professores estarão proporcionando um ambiente acolhedor, onde as crianças podem expressar livremente sua criatividade e se comunicar com os demais colegas. Essas atividades são vistas como lazer, devem ser prazerosas e ao mesmo tempo deve possuir características de recreação já mencionadas ao longo do artigo.

Quando as crianças são expostas a essas atividades, elas se tornam indivíduos críticos e reflexivos. Porém, para isso acontecer é necessário que os professores contenham uma formação pedagógica eficiente para conduzir os jogos e as brincadeiras no âmbito escolar. Ou seja, eles devem conhecer todas as fases de desenvolvimento que as crianças passam, esse conhecimento irá permitir que os educadores elaborem suas aulas de acordo com a faixa etárias de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. Rev. Psicopedagogia, [s. l.], v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

ALMEIDA, M. T.P. O brincar na educação Infantil. In: Revista Virtual EF Artigos. Natal/RN Vol. 03. Número 01. maio, 2005.

ALMEIDA, Valdirene Rodrigues de; ALMEIDA, Irene Rodrigues de; MARTINS, Maria Madalena. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Alta Floresta, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 32-43, 2017.

BUENO, Elizangela. Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Conclusão do curso de Pedagogia) - Universidade de Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CASTRO, Maickelly Backes; NEHRING, Cátia Maria; FRANTZ, Walter. O papel do professor no processo do ensino e da aprendizagens de sujeitos. In. XXV Jornada de Pesquisa, Unijuí, 2020.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da; SIQUEIRA, Liz Behr; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. Research, Society and Development, [s. l.], v. 8, n. 7, p. 1-13, 2018.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. Revista Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37- 47, 2019.

CHAROUX, O. M. G. Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento. 3. ed. São Paulo: DVS Editora, 2006.

FREITAS, Ana Flávia Florentino. A importância do brincar na educação infantil.

2013. Monografia (Licenciatura plena em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZAGA, Leila Teixeira. Processo de aprendizagem na educação infantil uma interação entre espaço formal e não formal. 2011. Dissertação (Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, 2011.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCHELLI, Paulo Sergio; DIAS, Carmen Lúcia; Schimidt. Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino- aprendizagem do Brasil. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v.25, n.78, p.271-81, 2008.

MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira de Souza. A importância dos jogos e brincadeiras para educação infantil. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Multivix-Serra Pedagogia, Serra, 2014.

SANTOS, Adriano Alves; PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na educação infantil. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 11, n. 25, p. 480-493, 2019.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino- aprendizagem. Revista de Educação do Ideau, [s. l.], v. 9, n. 20, p. 1-12, 2014.

SILVA, Eliane Andrade da. Ludicidade e aprendizagem: a importância do brincar na educação infantil. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura plena em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Itaporanga-PB, 2014.

SILVA, Francisco Sousa da; SILVA, Cristina Sousa da; ALENCAR, Deusilene da Silva; AMORIM, Maika Rodrigues. As contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem. Brazilian Journal of Development, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 3820-3833, 2019.

OLIVEIRA, Elizabete de Almeida de. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. 2014. Monografia (Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

TEIXEIRA, Cheila Cristina dos Santos. A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. Rev.Psic, [s. l.], v. 10, n. 33, p. 94-102, 2017.

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO FÍSICO NAS BRINCADEIRAS JOGOS E CANTIGAS DE RODA

RENATA ALVES BEZERRA

Resumo:

A pesquisa apresenta um estudo sobre a organização do espaço físico nas escolas, analisa ainda em que medida este proporciona o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem e a construção

da autonomia e identidade dos alunos. O primeiro passo deste estudo foi realizar um levantamento bibliográfico do tema em questão, onde os autores pesquisados apontam para a importância da organização espacial nas escolas de educação infantil, uma vez que todo espaço físico é um território cultural a ser ocupado, organizado, construído, marcado por experiências, sentimentos e ações. Portanto fez-se necessário a organização dos espaços na Educação Infantil visto que afetam tudo o que a criança faz, interferindo na percepção que a criança tem da realidade, modificando suas atividades e a maneira como utilizam os materiais, influenciando sua capacidade de escolha, favorecendo e transformando as interações com outras crianças e com os professores, contribuindo para autonomia e identidade.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda a importância da organização espacial das escolas de Educação Infantil, sintetizando esta temática como elemento curricular propiciador do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à construção da autonomia, independência e identidade da criança.

Como objetivo deve-se verificar a importância da organização do espaço físico das escolas para crianças na etapa da educação infantil, buscando de maneira específica definir o conceito de espaço físico na sala de aula e delinear um estudo frente maneiras adequadas para organizar a sala de aula considerando as necessidades específicas desta faixa-etária.

Fazendo nossas as palavras de Assis (2002) a temática estruturação espacial da sala de aula será abordada considerando a importância de ser um espaço seguro, favorecedor da mobilidade e iniciativa das crianças, promovendo a realização das atividades tanto de forma coletiva, quanto individual, possibilitando explorações e descobertas.

Todo projeto pedagógico possui metas e objetivos a serem alcançados, para viabilizar este caminho são necessárias algumas condições básicas, entre elas destaca-se a organização do espaço da sala de aula, considerando-a como fundamental para a concretização do projeto educativo e da concepção de educação que se pretende desenvolver (ASSIS 2002).

Apresentam-se algumas questões básicas julgadas necessárias ao desenvolver este tema, as quais serão dissertadas no decorrer deste estudo, sendo organizadas por meio da definição e conceitualização espacial, apontando suas dimensões físicas e funcionais, ver-se-á que sem esta compreensão será difícil potencializar o trabalho na Educação Infantil, dando o valor e a atenção merecida que o planejamento da estruturação espacial na escola, principalmente da sala de aula, precisam e necessitam.

Abordará ainda o espaço escolar enquanto ambiente de aprendizagem e como elemento curricular, fazendo relações sobre a influência que o mesmo exerce no desenvolvimento da criança. O espaço será destacado não como um mero componente, e sim um elemento que conforme estiver organizado ditará as crianças um tipo de iniciativa, exploração, descoberta e aprendizagem.

Acredita-se que a estruturação espacial adequada para sala de aula de Educação Infantil, além de beneficiar as crianças, favorecem seu desenvolvimento. O estudo em suma, visa possibilitar aos leitores uma noção sobre o tipo de estruturação espacial adequada para as salas de aula de educação infantil.

DEFINIÇÃO CONCEITUAL SOBRE ESPAÇO

Conforme Forneiro (2001), o termo espaço tem diversas concepções. Da sua definição e sentido ocuparam-se, e ainda se ocupam profissionais de diversas áreas: filósofos, sociólogos, arquitetos, pedagogos, etc. De maneira geral o tema espaço é conceituado como uma extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas, parte dessa extensão que ocupa cada corpo.

Essa definição dá-nos a ideia do espaço como algo físico, ligado aos objetos que são os elementos que ocupam o espalho. Segundo o professor Eurico Battini citado por Zabalza (2001, p. 231), da faculdade de Arquitetura da Universidade de Turim, estamos acostumados a considerar o espaço como um volume, uma caixa que poderíamos até encher. No entanto o professor, diz que é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo.

Essa concepção do espaço como caixa é uma abstração dos adultos. No entanto, para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e molas, coisas curtas e longas, coisas frias e quentes, etc. O espaço é antes de qualquer coisa luz: a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e, portanto, ao mesmo tempo, compreende-lo, recordá-lo, talvez para sempre. (FORMOZINHO, apud ZABALZA, 2001).

Battini apresenta uma visão vitalista do espaço, a qual se adapta à forma que as crianças têm de abordar o mesmo. Para a criança, o espaço é o que sente o que vê o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler e pensar (FORNEIRO, apud ZABALZA, 2001, p. 231).

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas o mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (ZABALZA, 2001, p. 231.).

Viver em sociedade remete à necessidade de uma organização ou adaptação frente ao espaço físico e social em que o indivíduo está inserido, sendo que através do estabelecimento de relações o ser humano potencializa suas capacidades de generalizar e abstrair, formando categorias e representações mentais diante de suas observações e vivências. Assim, realizando inúmeras experimentações espaciais vai comparando, classificando, agrupando, chegando a partir desta experimentação espacial, juntamente com um trabalho mental, a elaboração de conceitos.

Galvão (2008) analisa o espaço como um conceito que se desenvolve principalmente no cérebro, pois construímos nosso mundo espacial por meio da interpretações destas informações sensoriais, são construídos também, conceitos espaciais frente ao ambiente que se está interagindo.

1.1 ESTRUTURAÇÕES ESPACIAIS

Em seus estudos Oliveira (2007) destaca a importância da estruturação espacial para viver em sociedade, visto que, através do espaço o indivíduo se situa no meio em que vive, estabelece relações, interage com o ambiente físico e social.

Dessa maneira, a sociedade também é organizada a partir de um determinado espaço físico, social e histórico, habilitado por pessoas que nela convivem e se relacionam, fazendo observações, comparações, combinações, se adaptando, vendo as semelhanças e diferenças nas diversas situações que vivencia.

De acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1988), o espaço das cidades e do campo está voltado para um tipo de trabalho baseado na eficiência e na produtividade, exercendo assim, forte influência sob convívio social, não permitindo que as pessoas tenham tempo para se apropriar e interagir no espaço que habilitam; dificultando a estruturação da personalidade e do vínculo diante que realiza e vivencia.

O espaço social pode favorecer ou não as pessoas. Dependendo da forma como é estruturado pode tanto manipular os indivíduos, tornando-os meros produtores competitivos e individualistas, ou por outro lado, também pode tornar-se um espaço que favoreça a experimentação, interação e transformação, permitindo apropriação e construção de representações mentais a partir da relação feita com meio físico e social.

É Oliveira (2007) que afirma que as relações espaciais são mantidas por meio do desenvolvimento de uma "estrutura" de espaço, sem a qual o indivíduo se perde e sofre por não receber as informações adequadas para se situar no tempo e no espaço real.

A estruturação espacial então é uma elaboração e construção mental operada pelo indivíduo a partir de sua relação com o próprio corpo e com os objetivos dispostos em seu meio.

De Meur e Staes (1984 apud Oliveira, 2007, p. 75) definem a estruturação espacial como "tomada de consciência da situação das coisas entre si. A possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de coloca-las em um lugar, de movimentá-las".

A estruturação espacial não nasce com o indivíduo, ao contrário, vai sendo construída mentalmente de acordo com as possibilidades de movimentos, exploração e interação que vão sendo realizadas no seu meio. Em primeiro lugar, a criança vai percebendo a posição do seu corpo no espaço, depois a posição dos objetos em relação a si mesma, e por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetivos entre si (OLIVEIRA, 2007).

A primeira referência espacial da criança se dá por meio do corpo, vai conseguindo se organizar quando possui um

domínio do seu corpo no espaço, se situando no mundo a partir de si mesmo; através do movimento corporal, explorando motoramente os objetos. Momento este fundamental para que a criança vá vivenciando o domínio das noções de orientação, até que atinja a etapa de orientação espacial, significante que tem acesso a um "espaço orientado a partir de seu próprio corpo multiplicando suas possibilidades de ações eficazes" (LE BOUCH, 2001,p.

Passini (1998) realizou suas pesquisas sobre a estruturação das noções de espaço nas crianças baseando-se em estudos de Piaget, e coloca que para a criança a primeira idéia do "eu estou aqui e as outras coisas não estão". Passar a reconhecer-se como parte de um espaço mais amplo é um salto qualitativo, a partir daí perceber diferentes concepções e representações desse mesmo espaço é um caminho ainda muito maior.

Em seus estudos, Oliveira (2007), ressalta que a organização espacial para a criança, ocorre a partir do domínio que esta possui do seu corpo no espaço. Isto

implica numa aprendizagem onde a criança possa se movimentas e explorar o espaço de maneira independente, sendo a partir de si mesma que irá se situar em relação ao espaço que a circunda.

Outra conquista que auxilia a organização da estruturação espacial é a aquisição de linguagem, uma vez que, todo objeto, desde o momento que é nomeado cumpre um papel organizador do espaço que o rodeia.

Para Lê Boulch (2001) a primeira orientação da criança é em relação a oposição dos objetos familiares, descobertos através da experiência vivida corporalmente.

A experimentação é vista aqui, enquanto experiência a partir da ação sem o qual o indivíduo não consegue se apropriar, se adaptar ou transformar o espaço pela interação. Como o bebê precisa do outro para garantir sua sobrevivência, está nas mãos deste favorecer ou não um ambiente propiciador do estímulo, descobertas e aprendizagens.

Por que não é mais comum ver-se bebês recém-nascidos embrulhados em vários anos, como que se o movimento pudesse ser prejudical a eles? Na verdade a sociedade não é estática, vem sofrendo transformações em diversos aspectos, isto é, trazendo também uma mudança na maneira de ver e interagir com as crianças, as pessoas já não são educadas como ocorria em épocas passadas, até porque já não vivem como nos séculos passados, outros valores são impostos ou construídos, exige-se outros pressupostos que encaminham para a formação de um ou outro cidadão.

Construir uma orientação espacial permite ao indivíduo uma consciência dos objetos que se situam no espaço, tanto os que estão ao lado dele, a sua frente ou atrás do mesmo. Apesar de não poder vê-los simultaneamente, sabe-se que existem numa estrutura espacial, mantendo uma relação viva com todos eles, mesmo cujo foco, em determinado momento, seja nos objetos que se posicionam a sua frente, sabe que aqueles que estão localizados atrás de si não deixaram a existir. Esta consciência corporal e espacial nem sempre foi assim, faz parte uma construção, uma exploração e experiência do indivíduo neste espaço.

É Smole (2000) quem afirma que a

criança vive inserida num contexto social que se encarrega de emitir a ela muitas informações, que em sua maioria, são geradas e percebidas pela criança, enquanto explora o espaço ao seu redor, sendo que para um sujeito imóvel não há espaço.

Oliveira (2007) esclarece que após a fase o indivíduo aprende a orientar os objetos, passando a organizá-los, combinando as diferentes orientações, começa a ter outros pontos de referência que vão além do seu próprio corpo, chegando a noções de distância, direção, podendo prever, antecipar as situações, etc.

Passa a desenvolver também a memória espacial, possibilitando dar contados objetos que estão faltando, podendo realizar um desenho de uma situação ou de uma imagem observada, chegando à compreensão das relações espaciais existentes entre diversos elementos.

O conhecimento do seu próprio corpo e a capacidade de ler o espaço que se encontra, são elementos essenciais para todo indivíduo consistir uma competência útil enquanto ferramenta para inúmeras finalidades em sua vida, principalmente no que se refere ao seu pensamento tanto para compreender informações como para resolver problemas.

Galvão (2008) em seus estudo ressalta que impedir uma criança de se movimentar é o mesmo de impedi-lá de se conhecer, e consequentemente de pensar. Todo esse caminho do processo de desenvolver da estruturação espacial até a orientação e organização espacial, mostra o quanto é fundamental que a criança tenha condições de questionar seu meio, experienciar as situações com seu corpo, realizando um trabalho mental que lhe permitirá organizar e representar seu espaço.

Ao chegar à escola a criança, já trás muitas noções com relação ao espaço, visto que percorreu grande parte do que foi visto até aqui, ou seja, vivenciou inúmeras experiências no mundo, em sua maioria de caráter espacial.

Smole (2000) afirma que o desenvolvimento infantil, é em um determinado período da infância, essencialmente espacial, sendo que a criança primeiramente se encontra com o mundo e dele faz explorações e progressivamente vai elaborando suas representações através de imagem, desenhos, conceitos, etc.

Construir esta competência espacial, segundo Gardner (1999) está intimamente relacionado à capacidade do indivíduo em transformar objetos dentro do seu meio e orientar-se no mundo a partir das explorações no espaço. Liga esta competência á maioria de ser, de ler e de estar neste espaço, acreditando que o indivíduo possui capacidade de perceber o mundo visual com precisão, efetuando transformações e modificações quando necessárias.

Dessa forma, a construção da noção de espaço pela criança se dá de maneira progressiva, percorrendo um caminho que se inicia pela percepção dela mesma através de seu corpo, passando pela percepção de si no mundo e consequentemente no espaço ao seu redor, até chegar ao espaço representando mentalmente desenhos, mapas, maquetes, etc; essa construção não é rápida nem ao menos simples, ao contrário percebe o mundo espacial existente além da pele é uma jornada que se entende por muitos anos (MINSKY, 1996).

Dissertar-se-á a seguir sobre a contribuição e a influência na forma como o

espaço é pensado e organizado na escola e como ambiente de aprendizagem, podendo apontar caminhos positivos e ou negativos neste processo de exploração favorecedor a construção da orientação espacial da criança.

1.2. O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Dissertou-se aqui sobre a contribuição a influência na forma como o espaço é pensado e organizado na escola e como ambiente de aprendizagem. Falar dessa relação entre espaço e desenvolvimento infantil não é apenas falar dos lugares onde elas comem, dormem, brincam ou fazem atividades, mas é também falar das sensações vivenciadas corporalmente, é falar das imagens mentais ou representações que foram se formando através de suas experiências no meio físico e social. É também falar das possibilidades de autonomia, exploração e criação que são oferecidas a criança desde seu nascimento.

Galvão (2008) analisa o espaço como um conceito que se desenvolve principalmente no cérebro, pois construímos nosso mundo espacial por meio da interpretação de grande número de dados sensoriais que possuem relação direta com o espaço. Assim, ao mesmo tempo em que são realizadas as interpretações destas informações sensoriais, são construídos também, conceitos espaciais frente ao ambiente que se está interagindo.

Ao nascer, o bebê, não possui estruturação espacial, mas começa daí um longo caminho de descobertas e explorações que irá favorecer tal estruturação.

Com o desenvolvimento do sistema nervoso, a criança vai coordenando e percebendo diversas sensações visuais, táteis, auditivas e de seus próprios movimentos, favorecendo a distinção do seus mundo interno e externo.

Percebendo, aproximadamente, a partir do sexto e nono mês a separação entre seu corpo e o meio ambiente aspectos esses que eram distintos para ela logo após o nascimento.

Com o passar do tempo, dos anos, a criança vai ampliando sua vivência corporal desde a fixação de olhar a um objeto no espaço para tentar agarrá-lo, até quando adquire maior independência com a aquisiçãoda marcha, podendo se locomover até os locais e objetos que quer alcançar.

Conforme Smole (200) se as crianças estão naturalmente envolvidas em tarefas de exploração do espaço, com certeza estarão beneficiando o seu desenvolvimento, visto que enquanto se movimentam e interagem com os objetos nele contidos vãos adquirindo muitas noções que contribuirão enquanto base para sua competência espacial.

Para Basseadas, Huguet e Sole (1999) o espaço busca ser visto aqui como um dos elementos favorecedores da proposta educacional, pois direciona o tipo de intervenção educativa e a relação que se estabelece na escola, não enquanto um único fator determinante, mas sua organização tem grande influência no bem estar dos profissionais e das crianças que ali habitam.

São muitos os elementos que contemplam o quadro de uma proposta educacional, entre eles a rotina, os projetos, integração com a família, o aprimoramento profissional, etc. Sendo que aqui será

focado o espaço físico com um elemento importantíssimo neste processo. Vendo-o como fundamental principalmente por ser local habilitado por pessoas que possuem capacidades para agir, pensar, transformar esta espaço, caso o mesmo seja propiciador de tal interação.

Uma proposta educacional que se propõe a favorecer o desenvolvimento de uma criança autônoma, criativa, segura de si e capaz de ter um bom nível de interação com crianças e adultos, necessita de um ambiente que proporcione condições para que isso aconteça.

Nesta concepção, é muito importante então que o ambiente favoreça a autonomia, permitindo que ela vivencie desafios de acordo com as etapas de seu desenvolvimento, implicando na possibilidade de escolha de atividades e de materiais; circulação nos diversos ambientes internos e externos da escola, independência e acesso quanto ao uso de brinquedos, acender e apagar a luz, abrir e fechar portas, beber água sem necessitar por longa espera do adulto para atende- la no que for necessário.

Uma escola é diferente de outra, desde sua estrutura física: os espaços, as medidas, a pintura, etc. Mas de maneira generalizada muitas possuem semelhanças quando não for adequada ás necessidades das crianças com relação ao desenvolvimento da autonomia, construção da identidade e a necessidade do movimento que essas possuem neste período do desenvolvimento; sendo sempre necessário sofrer adaptações caso as pessoas que ali circulem tenham um olhar e um projeto pedagógico que visem tais necessidades, caso contrário, acabam se adaptando a aquele ambiente tal como ele foi entregue.

Conforme Abramowicz (2004) seria muito importante que todas as construções partissem de uma pesquisa diante do quanto á maneira como o espaço é distribuído e organizado influencia no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, principalmente no que se refere ás interações entre criança-criança, criança- adulto, adulto-adulto.

Ressalta ainda a necessidade de um trabalho em conjunto onde engenheiros, arquitetos e pedagogos pudessem pensar e concretizar uma escola com um espaço que não passasse por cima de princípios importantes, os quais viabilizam o direito da criança de se sentir segura, acolhida e independente, podendo se desenvolver em sua plenitude.

Bassedas, Huguet e Sole (1999); afirmam também que as crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições higiênicas e físicas, como iluminação, ventilação, etc, para se sentirem á vontade. Se o espaço for muito pequeno, pouco iluminado e não acolhedor provavelmente vai gerar apatia, agressividade, nervosismo e uma sensação de incômodo nas crianças.

É preciso decorar e organizar o espaço de maneira que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional para os deslocamentos. Um espaço acolhedor, harmonioso e funcional, mesmo que não garanta um comportamento adequado, é uma condição básica para consegui-lo.

Entrando numa escola e observando a maneira como está organizada pode-se perceber qual é a proposta pedagógica, como a professora planeja e encaminha as atividades, como concebe a criança no seu

ser, sentir e pensar.

Abramowicz (2004) faz uma analogia em relação a isto comparando exatamente com o que acontece quando olhamos a roupa, como o espaço decorado, dizem muitas coisas, passam sensações, impressões, preocupações e valores que cada uma transmite através da organização do espaço do seu lar, da maneira de se vestir, etc.

Para Oliveira (2007) em qualquer que seja a abordagem de ensino, o espaço será um elemento que mostrará os objetivos pretendidos pela escola, ou seja, o espaço irá mostrar a cara da proposta pedagógica. Numa escola tradicional será possível notar uma organização gerenciada para a passividade das crianças, propiciando uma longa espera da ordem do adulto diante do que pode e do que não pode ser feito, provocando a contenção do movimento e da interação entre elas.

Observando a escola e principalmente as salas de aula é possível captar o clima e o estilo de trabalho do professor e de seus alunos.

Ewards (2002) diz que o visitante de qualquer instituição para crianças pequenas tente a pesar as mensagens que o espaço oferece sobre a qualidade, os cuidados e sobre as escolhas did[áticas que formam a base do programa. As pessoas tendem a perceber o ambiente e a ler suas mensagens ou significados com base em suas próprias ideias.

Refletir sobre essas ideias e pensar sobre os critérios que levam a um determinado tipo de organização tornam possíveis revelar quais as concepções das escolas e dos professores sobre a educação, a criança e o processo de ensino e aprendizagem, etc.

O desafio que é colocado constantemente é o aprimoramento da capacidade de analisar os detalhes e significados implícitos na forma como os envolvidos ocupam o próprio espaço. Isto fará com que gere cada vez mais possibilidades de aprender sobre as relações entre as crianças e os adultos que ali passam parte de suas vidas (FERRAZ e FLORES, 1999).

Pensar no espaço da escola faz lembrar principalmente nas crianças. Mas este espaço também é habilitado por outras pessoas, como os professores, funcionários que trabalham indiretamente com a criança, membros da família que as trazem diariamente, cada um com necessidades específicas diante do que fazem na escola.

É claro que num contexto escolar o mais importante é a criança, mas se as outras pessoas que passam ou estão, não se sentirem bem e acolhidas, com certeza passarão a elas energias positivas ou negativas de seus sentimento.

Assim, diferentes espaços são necessários para a realização das atividades desses profissionais, necessitando de um local para trabalhar em equipe, um lugar para guardar seu material, preparar as refeições, trocar de roupa, para realizar as tarefas administrativas etc. Cada um na sua função interagindo num mesmo espaço e ambiente.

A relação com a família também necessita de um espaço privilegiado, acreditando na necessidade da tríade (escola-criança-família) para o desenvolvimento de um bom trabalho educacional.

É importante dispor de um espaço para conversar com a família e esta com

a professora e a diretora, tanto para dar como para receber informações a respeito da criança, proposta pedagógica da escola, a instituição necessita acolher a família, num espaço onde a mãe possa entrar na escola e compartilhar os momentos vividos pelo seu filho, indo muito além de deixa-los no portão simplesmente, esta é uma maneira de passar segurança a fam´lia sobre o espaço onde a criança esta ficando, e esta em segurança certamente estará sendo transmitida a mesma, propiciando), uma melhor adaptação.

Visando auxiliar aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na regulamentação da educação infantil, o Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a Secretaria da Educação Fundamental (1998) apresentou um roteiro baseado em subsídios legais e teóricos frente á estrutura básica que contempla normas e concepções no sentido de contribuir para implantação e a organização da educação infantil, realizando considerações diante de questões ligadas ao espaço físico, entre elas.

- O Prédio deverá ser construído ou adaptado em função do bem estar da criança, com adequadas condições de localização, acesso, segurança e salubridade, instalações e espaço externo contemplando áreas para atividades ao ar livre;

- Os espaços deverão ser projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, respeitando suas necessidades e capacidades;

- Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da instituição de educação infantil e conter um estrutura básica que contemple:

Espaços para recepção; Salas para professores e para o serviço administrativo pedagógico e de apoio;

Salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados;

Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos adequados;

Instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para o uso de crianças e para o uso de adultos;

Berçário se for o caso, promovido de berços individuais, área livre para movimentação das crianças locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças.

Área coberta para atividades externa compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição.

Recomenda-se que a área mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,50 m² por criança atendida;

As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressões físicas, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes.

Não é possível falar de espaço no âmbito escolar sem ressaltar os elementos que condicionam a organização deste espaço.

Forneiro (2001) aborda os aspectos que condicionam a forma como os professores organizam os espaços de suas salas de aula, podendo tanto limitar como lhes abrir possibilidades de tomar decisões,

ressalta que esses elementos podem estar presentes de forma consciente ou não para os profissionais, sendo que se conhecerem a natureza desses elementos poderá encontrar melhor autuação para neutralizá-los ou para aproveitá-los.

Conforme Forneiro (2001) existe dois tipos de elementos que podem condicionar as ações num espalho escolar, um focado no macro contexto sendo o ambiente e escola e outro num micro contexto sala de aula e espaços anexos.

Primeiramente faz-se necessário destacar o ambiente, o qual possui dois aspectos que podem provocar condicionamento das ações e interações as condições climáticas e os recursos do ambiente.

O clima pode ser um condicionante na organização do espaço, uma vez que é preciso contar com ambientes abertos para permitir a movimentação das crianças cobertos por período de chuva, áreas bem ventiladas para o período do verão.

Os recursos do ambiente podem fornecer espaços naturais ou construídos, podendo ser usados como espaços alternativos para a realização de certas atividades, transcendendo as quatro paredes da sala de aula, podendo utilizar mesas dispostas no parque para realizar um desenho; ou então; realizar uma pintura com as folhas anexadas ás paredes externas da sala de aula, ou até mesmo ir até o campo de futebol próximo a escola, a biblioteca do bairro.

O ambiente pode favorecer também recursos materiais naturais ou artificiais muito úteis para serem aproveitadas nas atividades, tais como pedrinhas, plantas, gravetos, pinhas, ou até mesmo materiais fornecidos por alguma fábrica próxima da escola, uma oficina de costura que forneça tecidos para montarem cabanas, ou utilizar os retalhos nas aulas de antes.

Forneiro (2001) distingue espaço e ambiente no momento em que faz referência aos espaços das salas de aula, apesar de considerar que estão intimamente relacionados, diz que:

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade, caracterizando pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário, pela decoração. Já o termo ambiente refere- se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo como os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade (FORNEIRO, 2001, p. 232).

David e Weinstein (1987 apud CARVALHO e RUBIANO, 2001) afirmam que recentemente tem havido um reconhecimento crescente da importância de componentes do ambiente sobre o desenvolvimento da criança, complementam que entretanto as características físicas de um ambiente apenas são consideradas no momento do seu planejamento com recomendações gerais de que este ambiente necessita ser estimulador.

A escola em si também possui outros aspectos condicionantes, novamente quique diz respeito ás ações e interações. Primeiramente em suas condições arquitetônicas, onde três aspectos são relevantes: o tempo que a construção existe, a concepção pedagógica da escola e a localização da sala de aula.

Escolas construídas há muito tempo, geralmente não são adequadas ás faixas etárias da educação infantil, seguem padrões arquitetônicos das escolas para

crianças maiores, faltando pia, instalações de higiene localizadas longe da sala de aula, pouca iluminação, pequenas dimensões, elementos esses que por serem de origem estrutural tornam difícil a transformação, necessitando sempre de reformas e adaptações que nem sempre ficam adequadas.

A concepção da escola, como já foi colocada anteriormente, é considerada nos estudos de Zabalza (2001) como uma variável muito importante, pois a forma como a construção foi realizada mostra os caminhos pedagógicos que se pretende seguir com ela.

O autor cita alguns tipos de construções, entre elas: organizações lineares com salas dispostas de um lado ou dos dois: organizações nucleares que distribuem as salas a partir de um espaço comum e agrupamentos mistos que procuram combinar os modelos anteriores.

Acrescenta ainda Zabalza (2001) modelos de agrupamentos de tipo modular, nos quais a escola é constituída por diferentes edifícios; para ele a educação infantil necessita também de espaços abertos e amplos que possibilitem o encontro das crianças de diferentes faixas etárias para que ocorra maior interação nos diversos momentos da rotina.

Os espaços externos, mais nomeados como parque ou pátio, também precisam ser pensados considerando as necessidades específicas das crianças da educação infantil.

Há um enorme diversidade no que se refere não somente as dimensões, mas também as condições dos mesmo e dos equipamentos que nele se dispõem; muitos partem da ideia de que nesta etapa da educação o brincar não se apresenta como tão necessário ou com o devido respeito, indo contra alguns direitos colocados pelo Ministério da Educação e do Desporto (1998) quanto aos critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças:

- Direito á brincadeira;
- Direito á atenção individual;
- Direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Direito ao contato com a natureza;
- Direito á higiene e a saúde;
- Direito a uma alimentação sadia;
- Direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Direito ao movimento em espaços amplos;
- Direito a expressar seus sentimentos;
- Direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação;
- Direito a desenvolver suas identidades culturais, raciais e religiosas.

Entre esses direitos, alguns deles mostram o que precisa ser considerado no momento em que o espaço externo é organizado e estruturado, principalmente com relação a seus componentes como: árvores, terra, areia, grama, água, cabanas, escorregador, estruturas para subir, balanças etc., os quais influenciam no planejamento da professora e consequentemente nas ações das crianças.

Forneiro (2001) destaca também entre os elementos contextuais e os modelos pedagógicos, os quais são indicadores da ideia que se tem de criança, de ensino e aprendizagem.

Aqui os responsáveis pela organização espacial, além dos engenheiros e arquitetos, é vista também como sendo da administração educativa e do professor, os quais necessitam dar sugestões de como deve ser a construção, tomando decisões que afetarão qualitativamente a organização do espaço e as ações das crianças.

É importante ressaltar, que espaço por espaço, não basta, visto que pode ter uma construção e materiais maravilhosos, visando á autonomia, socialização e identidade das crianças, mais isto passa a não valer nada caso as pessoas que ali estão com as mesmas proíbam de conversar, interagir, explorar os conceitos, não tendo uma concepção de criança, ensino e aprendizagem que aproveite tudo isto de forma qualitativa.

Neste universo escolar a sala de aula também se caracteriza como um elemento contextual, tendo três aspectos condicionantes: os elementos estruturais, os materiais e o mobiliário, os quais necessitam ser pensado por todos aqueles que planejam o trabalho com crianças na educação infantil.

3. CONCLUSÃO

A pesquisa mostra-nos a importância da estruturação espacial para o indivíduo, apresentando o caminho que esta percorre no decorrer do seu desenvolvimento. Os autores pesquisados apontam para a importância da organização espacial nas escolas, frisando as brincadeiras.

A ludicidade é fundamental para o desenvolvimento da criança na fase pré-escolar. Conhecendo suas características e necessidades podem-se por meio de atividades psicomotoras, buscarem um desenvolvimento global da criança ajudando- a a se tornar mais responsável, crítica, consciente e criativa.

O movimento constitui uma necessidade primordial, é por meio do movimento que a criança explora o mundo que a rodeia, se expressa e se comunica, possibilitando o seu desenvolvimento como um todo.

Para Abramowicz e Wayskop (2004) uma vez que todo espaço físico é um território cultural a ser: ocupado, organizado, construído, marcado por experiências, sentimentos e ações, sendo que afeta tudo o que a criança faz; interfere na percepção que a criança tem da realidade; modifica suas atividades e a maneira como utilizam os materiais; influencia sua capacidade de escolha; favorece e transforma as interações com outras crianças e com os professores.

Os dados bibliográficos mostram o quanto á organização do espaço físico é determinante no desenvolvimento e aprendizado da criança, mostrando que essa preocupação é recente no meio da educação, começando a ser pensada e discutida há pouco tempo.

Verificou-se assim, a importância da organização do espaço físico contemplando as necessidades das crianças, principalmente quanto ao ambiente lúdico, favorecendo uma aprendizagem ativa, em relação ao desenvolvimento da autonomia

e construção da identidade.

Os critérios de organização apontados trazem uma reflexão sobre o como é necessário pensar o espaço de uma instituição escolar para a educação infantil, focando um olhar criterioso que não prive a criança de seus direitos primordiais, sendo acolhida num espaço seguro, aconchegante, adequado á quantidade de crianças; equipada com materiais e brinquedos propiciadores de uma exploração que gere aprendizado, e principalmente convivendo com adultos que visem cotidianamente á forma de pensar, agir, se desenvolver e de aprender das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 2004.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER. G. E. (Orgs). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil.

CARVALHO, M. I. C. e RUBIANO, M. R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. (org). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001, p. 107-130.

FERRAZ, B e FLORES, F. Espaço atraente: espelho de valores. Revista criança do professor de educação infantil. N. 33. Dezembro de 1999. p, 34.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In ZABALZA. M.

A. (org). Qualidade em educação infantil. Porto: Alegre: Artmed, 2001. p. 229-281.

GALVÃO, I. HENRI WALLON: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.

17. Ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. ZABALZA, M. A. (org.) Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed. RODRIGUES, M. O desenvolvimento do Pré-escolar e o Jogo. São Paulo: 2001

SMOLE, K. C. S. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOSTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI

RESUMO

As crianças tendem a se concentrar em si mesmas e no mundo ao seu redor. Eles estão trabalhando muito para apren-

der e descobrir como seu ambiente pode ajudá- los a aprender, desenvolver e imaginar. Eles estão focados em como podem dar sentido ao mundo ao seu redor e relacioná-lo com eles mesmos. À medida que as crianças crescem, espera-se que desenvolvam habilidades que lhes permitam interagir de forma mais ampla. Para fazer isso, as crianças em idade escolar devem sair de seu próprio mundo e levar em consideração as emoções, culturas e perspectivas de outras pessoas. O tema da convivência escolar ganhou visibilidade muito significativa e se tornou um tema prioritário na agenda da política educacional. Da mesma forma, verifica-se que existe um grupo importante de alunos insatisfeitos com o clima escolar e com as formas de atuação dos professores e que existe um baixo nível de diálogo entre as instituições de ensino e as famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente; Emoções; Habilidades.

INTRODUÇÃO

Aprofundando-se nos aspectos que regulam atualmente as escolas, Litichever (2012) explora aqueles que estão incluídos nas normas de coexistência, a fim de identificar a existência de um marco regulatório compartilhado. Dentre os resultados, indica que as normas estão relacionadas à aparência, aquelas relacionadas à pontualidade; aquelas que se referem ao cuidado da instituição; aquelas que se referem ao respeito pelos símbolos nacionais ou rituais escolares; aquelas que enfocam questões mais específicas do processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, também são explicitadas regras que procuram regular o relacionamento com os outros. Nesse sentido, conclui que seria desejável que essas diretrizes refletissem a necessidade de ensinar a convivência no ambiente escolar e social.

As ideias expressas por Litichever (2012) reforçam o interesse atual na área do ensino em geral para o alcance de objetivos educacionais de alto nível, visando a formação integral dos alunos; isto é, tanto em suas dimensões intelectuais quanto afetivas. Portanto, a relevância do desenvolvimento emocional é enfatizada a fim de contribuir para o seu bem-estar e equilíbrio afetivo. Diante disso, é necessário dar continuidade a ações para que haja pesquisas que abordem o desenvolvimento socioafetivo dos alunos e os fatores que o favorecem.

Nessa linha, Martínez-Garrido e Murillo (2015) exploram alguns fatores educacionais que impactam no autoconceito dos alunos, identificando cinco aspectos: a experiência docente, a avaliação da aprendizagem, a metodologia de ensino, atenção à diversidade e maximizar o uso de tempo na sala de aula.

Da mesma forma, Garrido Natarén e Gaeta González (2016) destacam a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento socioemocional que esse processo acarreta; insistindo que para isso é necessário aprofundar o estudo dos estados socioemocionais do professor para que os profissionais docentes possam funcionar adequadamente em sala de aula. Nesse sentido, apontam para a importância de desenvolver a capacidade de perceber emoções; para acessar, gerar e usar emoções para ajudar o pensamento e para

regular as emoções a fim de promover o crescimento emocional e intelectual.

Gaeta González e Martínez Otero-Pérez (2017) apresentam algumas reflexões e experiências empíricas em relação ao desenvolvimento emocional em diferentes contextos educativos. Entre suas contribuições apontam a adolescência como uma fase de fragilidade emocional em que a educação da afetividade é fundamental, uma vez que as mudanças biológicas, cognitivas, psicossociais e emocionais constituem um enredo complexo que nos permite compreender melhor o porquê na busca de uma nova identidade, é comum o adolescente mudar de humor, vivenciar emoções intensas ou testar constantemente os limites como forma de reafirmar sua independência e autonomia. Dessa forma, essa etapa se apresenta como uma oportunidade de educar emocionalmente os adolescentes, evitando comportamentos destrutivos e suas consequências danosas.

Os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como elas se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica na aceitação das ordens e da autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado (VALE, 2009, s/p).

Márquez Cervantes e Gaeta González (2018) defendem que para o aluno desenvolver plenamente sua dimensão afetiva é imprescindível ter um "educador emocional". O professor, além de possuir o conhecimento da matéria a ser ministrada, deve ser capaz de transmitir uma série de valores aos seus alunos, trabalhar nos processos que facilitem a tomada de decisão responsável e ser uma figura mediadora. Ou seja, deve ser um exemplo a seguir, uma vez que os alunos passam grande parte da infância e da adolescência em sala de aula, períodos em que ocorre principalmente o seu desenvolvimento emocional.

A prática da educação afetiva implica, portanto, conceber programas a partir de um referencial teórico; e para colocá-los em prática, ter um corpo docente bem preparado e bem preparado. Para isso, é importante que o professor se torne um modelo de enfrentamento emocional, habilidade empática e resolução reflexiva de conflitos interpessoais, como fonte de aprendizagem para seus alunos. Em virtude do exposto, o desenvolvimento emocional requer um trabalho contínuo que começa na infância, se desenvolve na adolescência e se define na idade adulta, razão pela qual requer pessoal de educação emocional que, por sua vez, é um modelo de enfrentamento emocional e habilidades interpessoais.

A este respeito, Márquez-Cervantes e Gaeta-González (2018) destacam a importância da promoção do trabalho docente em sala de aula para o reconhecimento das emoções e o fortalecimento de relações interpessoais positivas entre os alunos; bem como a tomada de decisão responsável. Dessa forma, o ambiente de sala de aula configura-se como um espaço ideal de socialização emocional, onde os professores com suas atitudes e comportamentos constituem a principal referência.

O clima na sala de aula tem uma influência significativa na atitude do professor e dos alunos em relação ao ensino e

à aprendizagem. Um clima de confiança e respeito mútuo favorece tanto o desenvolvimento dos alunos como a atividade docente. Alguns dos comportamentos específicos dos professores para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem são: promover atitudes positivas dos alunos em relação ao tema a ser abordado, manter expectativas positivas em relação aos alunos apesar das possíveis dificuldades, oferecer apoio e incentivo aos que têm dificuldades, enfrentar com calma o possível os incômodos que podem surgir em sala de aula, transmitem preocupação pessoal com cada aluno e sua aprendizagem e promovem a confiança dos alunos entre si, entre outros.

Assim, estes últimos devem desenvolver, por sua vez, habilidades emocionais para identificar, compreender e regular as próprias emoções, uma vez que estas têm mostrado impacto nos processos de aprendizagem, na saúde física, na qualidade das relações interpessoais e no desempenho acadêmico do aluno, bem como no desempenho laboral do corpo docente.

Paralelamente ao que foi dito, é necessário que existam canais de comunicação e ação articulada entre o corpo docente, as mães e os pais de família, para que o trabalho realizado tenha continuidade, pois, como já indicamos, o educativo e os contextos familiares são os principais protagonistas na educação emocional de crianças e adolescentes.

Se partirmos da ideia de que os ambientes familiar e escolar são os que mais influenciam no desenvolvimento do indivíduo e em seu processo educacional, faz-se necessária a colaboração coordenada desses atores na formação de crianças e adolescentes. A falta de um trabalho conjunto entre as famílias e o campo educacional pode fazer com que nossa sociedade gere pessoas frustradas, violentas e irresponsáveis, vítimas de vícios e insegurança. Por isso, é fundamental fortalecer o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes para facilitar sua transição para a vida adulta com equilíbrio e satisfação.

A IMPORTANCIA DO AFETO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

À medida que a pesquisa científica sobre o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem avançam em ritmo rápido, favorece a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Tirar proveito desses avanços, no entanto, requer a integração de percepções em vários campos - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão surgindo na educação.

Pino (2000, p. 128) ressalta que os fenômenos afetivos definem o modo de ser do ser humano:

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes à seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências

que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e desenvolvimento são que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e o desenvolvimento do cérebro é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais que permitem novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que acontece em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira a nossa pedagogia, tomado em seu sentido supino, é, além de um sentimento de alma elevada, índole, mas exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia de uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Uma implicação central para os educadores é que esse sistema de desenvolvimento integrado e dinâmico é otimizado quando todos os aspectos do ambiente educacional dão suporte a todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Isso exige uma abordagem profundamente integrada à prática que apoie toda a criança em escolas e salas de aula que funcionem de forma coerente e consistente para construir relacionamentos fortes e comunidades de aprendizagem; apoiar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo; e fornece um sistema de suporte conforme necessário para um desenvolvimento saudável, relacionamentos produtivos e progresso acadêmico. Esta abordagem holística deve necessariamente se conectar com contextos familiares e comunitários: desenvolvendo parcerias fortes e respeitosas para compreender e construir sobre as experiências das crianças.

O DESAFIO DE ENSINAR

Quando se aborda o assunto ensino e aprendizagem no âmbito escolar, se refere a um processo diferenciado da forma de como se ensina e aprende em casa, com a família ou amigos, no ambiente em que se vive, com brinquedos e meios de comunicação.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. De cada professor é exigido preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Se o professor não tiver o domínio do conteúdo não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, não consegue flexibilidade na escolha e no emprego de caminhos seguros para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino que o professor adota é exclusivamente própria de como o mesmo trata o ensino, como é seu posicionamento e sua atitude diante do processo. O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva. Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de aula situações desafiadoras, problematizadoras, prevendo interações com os alunos e deles entre si, e com o conhecimento.

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhecer importância de envolvê- los, mobilizar seus processos de pensamento, explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fizer ou refizer percursos, criar e renovar procedimentos e olhar seu grupo-classe a partir de suas próprias características, estará propiciando aprendizagem.

Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa mais adiante, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Para os educadores é sempre possível e necessário prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem sempre pode se prever a maneira de conduzir uma aula ou um processo de estudo. Aquilo que se mostrou mais eficaz numa situação, pode não surtir o mesmo efeito em outra.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados. Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Além disso, não se pode esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a atividade do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos alunos.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo programa deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Quando o momento não é oportuno porque há outro tema sendo estudado, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para os alunos, será possível fornecer algumas explicações através de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A CRIANÇA E O INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A infância é considerada a fase das descobertas, onde tudo se aprende com

facilidade. Uma fase rica que se bem trabalhada possibilitará uma infinidade de aprendizados significativos para a construção de um sujeito íntegro e preparado para agir em sociedade.

Tendo em mente que cada ser humano tem ritmos e maneiras diferentes de desenvolvimento para andar, falar, brincar, comer, ler e escrever. Pode-se concluir que a educação deve ser voltada para tais perspectivas, considerando as múltiplas dimensões e entendendo o desenvolvimento como um processo contínuo.

Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal / intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (cientifica e pedagógico / educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44)

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. Para Rousseau (1712-1778), apud 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".

Dessa forma, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.

A palavra criança era entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança pertence.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

A infância tem sido encurtada e o processo de transformação em adulto ocorre mais cedo. A brincadeira, tão importante para saúde mental do ser humano, é abandonada ou colocada em segundo plano. Muitas vezes, a criança é precocemente submetida a situações estruturadas e levada a cumprir tarefas para alcançar um desempenho que é esperado dela. O processo de aprendizado, que deveria ser estimulante, muitas vezes se torna maçante. Isso acaba comprometendo sua espontaneidade e reduzindo a possibilidade de ela encontrar sua vocação e descobrir seu próprio jeito de ser. (ZATZ; ZATZ; HALABAN: 2006, p.15)

No Brasil, “é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos” (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990).

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em padrões de desenvolvimento infantil e em pesquisas de prevenção, uma nova geração de programas de desenvolvimento social e emocional está sendo usada em milhares de escolas. Os educadores de hoje têm uma perspectiva renovada sobre o que o bom senso sempre sugeriu: quando as escolas atendem sistematicamente às habilidades sociais e emocionais dos alunos, o desempenho acadêmico das crianças aumenta, a incidência de comportamentos problemáticos diminui e a qualidade das relações em torno de cada criança melhora. E os alunos se tornam os membros produtivos, responsáveis e contribuintes da sociedade que todos nós desejamos. Talvez a redescoberta mais importante seja que trabalhar em salas de aula e escolas onde as habilidades sociais e emocionais são ativamente promovidas é divertido e gratificante. À medida que permitimos a humanidade, decência e infantilidade dos alunos (e de nós mesmos,

Assim, a educação social e emocional às vezes é chamada de peça que falta-va, aquela parte da missão da escola que, embora sempre próxima do pensamento de muitos professores, de alguma forma os escapou. Agora, o evasivo se tornou o centro, e as oportunidades para remodelar a escolaridade estão sobre nós.

A competência social e emocional é a capacidade de compreender, gerenciar e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida de uma pessoa de maneiras que permitem a gestão bem-sucedida das tarefas da vida, como aprender, formar relacionamentos, resolver problemas cotidianos e adaptar-se às demandas complexas de crescimento e desenvolvimento. Inclui autoconsciência, controle da impulsividade, trabalho cooperativo e cuidado consigo mesmo e com os outros. A aprendizagem social e emocional é o processo pelo qual crianças e adultos desenvolvem as habilidades, atitudes e valores necessários para adquirir competência social e emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, Para quê?. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LITICHEVER, L. O que é regulamentado nas escolas hoje? Uma olhada nas prescrições dos regulamentos de coexistência. Revista Ibero-americana de Educação. 2012.

MARTÍNEZ-GARRIDO, C. & MURILLO, F. 2015. Desenvolvimento do autoconceito dos alunos na escola: um estudo dos fatores associados. In AIDIPE (ed.). Investigue com e para a sociedade, 2, 911-921. Cádiz, Espanha: Bubok. Disponível em: http://aidipe2015.aidipe.org. Acesso em 9

jun 2021.

PERIOTTO, S. Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico. São Paulo: Editora Elevação, 2009.

ZATZ, S.; ZATZ, A.; HALABAN, S. Brinca Comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero, 2006.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA NOVA ARTICULAÇÃO SOBRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

RENATA DOS REIS LIMA SILVA

RESUMO

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação. O DPD surge, portanto, para demarcar uma diferenciação com a ideia de Formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais e o aperfeiçoamento das capacidades de inteligência emocional.

Cara isso é feito uma revisão bibliográfica de estudos sobre o tema dando destaque a inteligência emocional na formação profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Emocional; Formação; Docente.

INTRODUÇÃO

"O termo emoções" vem do termo em latim emovere; fazer movimento a partir de, estado excitado, sair do seu presente estado por meio de qualquer coisa que agita, move, abala.

Neste sentido, (Houzel, Emmanuel e Maggie, 2004, P. 3ª), a emoção é algo que parte do interior e que tende a ser exteriorizado, implicando uma relação com o meio. As emoções ocorrem por interação com o meio circundante, ou seja, através da socialização. Neste sentido, as emoções individuais são influenciadas pelas pessoas que rodeiam o indivíduo e a qualidade de relações com elas se estabelece, mas também pela sociedade e cultura em que se cresce e desenvolve (Alzira, 2000).

O estabelecimento de vínculos emocionais com os pais e outros cuidadores são à base do desenvolvimento das relações sociais do docente (Hehmann e Weimar, 2000). Se as primeiras socializações de um indivíduo são feitas no seio da família, a verdade é que as mudanças sociais foram levando a que o papel e a influência familiar também se fossem modificadas ponto desse modo, a escola foi tendo uma ênfase cada vez maior na formação dos docentes. Tanto Faria (2011) como Goleman (2003) fazem alusão as mudanças sociais e familiares, a primeira no contexto português e o s no norte-americano. Ambos os países tem em comum a menor disponibilidade para o convívio e experiências com a família que vai refletir do docente dentro do seu contexto de formação escolar.

A referência a estudos realizados no outros países podendo dizer se que esta realidade está a verificar a escola mundial

nos países industrializados. É imprescindível compreender as implicações subjacentes na vida dos indivíduos em desenvolvimento. Em realidades tão distantes os problemas associados são semelhantes e englobam desde o aumento de taxa de formação do docente.

Faria (2011) afirma que a educação e socialização são partilhas pela escola, família e são de extrema importância para a formação do docente no que se refere à inteligência emocional. A escola não pode, portanto, afastar-se da comunidade em que está inserida devendo promover articulações entre esta instituição e outras. A mesma autora Frisa a importância da relação escola/família enquanto proveitosa para o desenvolvimento emocional da formação docente. Refere-se, no entanto, que esta relação Nem sempre é facilitada dentro da existência de fatores de atribuição de responsabilidade quer dos Pais relativamente aos professores.

DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I

AS EMOÇÕES AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO

Autores como Golse (2005) debruçaram se sobre as teorias do desenvolvimento da criança a nível afetivo e intelectual. Embora divergentes em nomenclatura e em definições e orientações há uma complementaridade nas diversas teorias. É importante conhecer as fases críticas e os comportamentos característicos para melhorar e adaptar o ensino das emoções na formação docente. Para Hohmann e Weikart (2007), embora as crianças em idade pré-escolar tenham preponderância sobre seu próprio mundo e o seus sentimentos e emoções são capazes de diferenciar entre relações positivas e negativas escolhendo as que lhe são mais aprazíveis e tendo em conta os sentimentos do outro. Quando os ambientes relacionados são mais coesos tendem a ter uma representação desse e dos outros, mas é forçado, o que vai refletir no seu comportamento novos contextos ponto os adultos devem proporcionar relações e apoio, afetividade e as quais vão ser moldadas pela criança e são uma influência para querer continuar a estabelecer

esse tipo de relações positiva no discurso de sua vida.

A vivência emocional entre 6 e 11 anos, mas não caras emoções associadas à escola em fases posteriores. A autovalorização está muito dependente do rendimento escolar assim um bom rendimento tende a favorecer a autoestima, pensamentos positivos e otimismo, inversamente um baixo rendimento escolar favorece o negativismo pessoal. Por volta dos 13 anos, às meninas recém que haja problemas em nível das suas relações interpessoais e os meninos que eles sejam tirados a sua independência. Os alunos devem aprender que emoções positivas e negativas são necessárias, tem que se saber lidar com ela no sentido de controlá-las (ALZINA, 2000).

Santos (2000) consideram que no período compreendido entre os 8 e 12 anos e se desenvolve a consciência da Razão sobre as emoções. Daí decorre a preocupação na escolha do vestuário, do evitar as implicações com outro.

Na adolescência é um desenvolvimento da consciência das emoções pessoais e o que isso provoca, quer em si os

outros. Também a compreensão de que as pessoas podem experimentar emoções diferentes no mesmo momento. Uma das maiores preocupações está relacionada com o desenvolvimento de relações sociais e a interação em grupos, por vezes com dissimulação das emoções individuais. E altura de experimentação de emoções e comportamentos e das transgressões as normas podendo nos excessos ser prevenidos pela educação para as emoções.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Para Alzina (2000), foi no século XX que houve um despertar para a "revolução emocional", o que se repercutiu na sociedade em geral e na psicologia da educação em particular. Esta, entre outros fatores, é um argumento de estudos sobre as emoções a estudos de neurociência emocional E a projeção midiática conferida a Goleman com a publicação da obra Inteligência Emocional, em 1995. Tanto Ramos (2007) como Rego e Rocha (2009) referem que John Mayer é Peter Salovey são os pioneiros da Inteligência Emocional no ano de 1990. Para estes autores existe uma Inteligência intrapessoal e a outra interpessoal, também designadas por Inteligência Emocional percebida e Inteligência Emocional Social respectivamente.

Alzina (2000) afirma que a aplicação de testes de Q.I. (Quociente de inteligência) não daria valor a pessoas cujas áreas relevantes estão mais ligadas à criatividade.

Assim, nasce a necessidade de se explicar variada competências cognitivas. Santos (2000) afirma que Howard Gardner propôs uma teoria de múltiplas inteligências quando em 1983, publica Fremes of Mind: Theory of multiple Intelligences Gardner (2005). Considera que o Q.I. é insuficiente para explicar toda a amplitude das faculdades humanas. Refere-se existir sete tipos de inteligência: espacial – visual, musical, intrapessoais ou intuitivas, interpessoais ou sociais, cenestésico- corporal, linguística e lógica matemática. Em 1995, Gardner acrescentou a oitava inteligência, a naturalista. Mais tarde veio a considerar mais um tipo de inteligência a existencial. Para o autor todas as pessoas têm os vários tipos de inteligência muito embora Nem todas as desenvolvam da mesma forma.

Goleman (2003) estabelece um paralelismo entre Q.I. e competências pessoais realizadas como a inteligência emocional de comprovado por meio de estudos longitudinais realizados em alunos com diferentes níveis de QI ponto os resultados obtidos vieram comprovar que elevados valores de QI não são a chave para o êxito, inversamente, indivíduos capazes de lidar com sustentações, de controlar emoções e de estabelecer relações sociais são mais bem-sucedidos tendendo a serem mais produtivos, mais bem remunerados e a ter mais estatuto laboral conta é neste sentido que o autor critica a escola onde predominam ensino acadêmico em detrimento do desenvolvimento das competências emocionais. Não sendo o QI e a inteligência emocionais opostos, afirma que “a vida emocional é um domínio que, tão seguramente como a matemática ou a leitura, pode ser tratado com maior ou menor perícia”.

Ao ser posta causa a supremacia das aprendizagens cognitivas, atende se

há uma visão mais holística e compreende aspectos sociais, emocionais, interpessoais e morais.

Marujo e Neto (2004) também referem que a preponderância que os tipos de inteligência mais clássicos têm sobre as demais não é benéfica, pois cada tipo de inteligência dá uma percepção de mundo.

Goleman (2003) considera que a Inteligência Emocional é a competência ia que as pessoas têm para se auto motivar e fazer face às frustrações para controlar os seus impulsos adiando o prazer de recompensa para fazer autorregulação do estado de espírito impedindo que o desânimo controle ou reprima a capacidade de pensar, formatando ainda o sentimento de empatia e de esperança. Para o autor, há evidências de que o QI não é alterado pelas experiências educacionais ou outras ao longo da vida, enquanto que as competências educacionais ou outros ao longo da vida, enquanto que as competências a nível emocional são passíveis de ser desenvolvidas e aprimoradas.

É nesse sentido que considera que a educação deve evoluir no sentido da integração emocional, um educar para as emoções e para as múltiplas inteligências.

Assim, há uma maior integração de alunos que são tão distintos entre si, aproveitando e desenvolvendo o melhor de suas capacidades.

Ramos (2007), a partir do primeiro ciclo de escolaridade, há uma valorização do ensino aprendizagem focalizado nas competências lógicas- matemáticos e fonéticos- linguísticas. Estes tipos de aprendizagens são se avaliam em testes padronizados de QI e também são que atualmente estão relacionadas com o aproveitamento escolar.

A autora considera que as inteligências espaciais, musicais e corporais sinestésicas também são parte integrante dos currículos do segundo e dos terceiros ciclos, muito embora não lhes seja dada tanta importância.

Desde modo, a preparação escolar fica aquém do que deveria, não preparando os indivíduos para a vida pessoal e em sociedade. Ramos (2007), afirma ainda que apostar no desenvolvimento da inteligência emocional é preparar os alunos para uma orientação mais positiva ao longo da sua vida.

Mariza e Neto (2004) também referem se a preponderância que os dois tipos de Inteligência mais clássicos, a linguística e a lógica matemática tem sobre as demais, o que não é benefício, pois cada tipo de inteligência da uma percepção do real.

Para Santos (2000) a Educação Emocional vai permitir recorrer à energia psíquica do pensamento e adequar à atuação da pessoa num contexto específico.

CAPÍTULO III

PROFESSORES EMOCIONALMENTE INTELIGENTES

A IE definida como o conjunto de capacidades inter-relacionadas; capacidade para perceber e expressar emoções; capacidade para criar emoções que auxiliam o pensamento; capacidade para compreender emoções; e capacidade para gerir e regular emoções, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual.

Em sala de aula, as interações com

os alunos surgem e são mantidas através das emoções exteriorizadas pelos professores durante o trabalho que desenvolve.

Para Monteiro e Gaspar (2007); O professor é o principal líder emocional da turma, e as suas emoções são fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem.

Consequentemente, os professores necessitam reconhecer o poder das suas emoções em que o ensino envolve mais do que aprendizagem do programa curricular, onde muitos investem uma quantidade substancial de tempos na preparação de aulas e descuidam da sua IE, evidenciando pelas taxas de stress e Burnout frequentemente relacionada na profissão docente.

Para Bakker e Shaaefeli (2000) que primeiramente este reconhecimento terá de ser feito pelas instituições de ensino superior, que formam professores, vista os mesmos não recebem ao longo da sua formação acadêmica estratégias de gestão emocional, se prepare para as vivências futuras da atividade profissional. Nesta sequência, a desobediência e eles lá o conflito com os alunos e os professores com o sistema educativo e a perda da autoridade conduzem-nos ao limite da sua resistência emocional. Estudos indicam que os professores emocionalmente inteligentes apresentam competências elevadas para gerir de forma eficaz os desafios profissionais, e que desenvolvem relacionamentos saudáveis com os alunos. Ademais, a inteligência emocional é uma chave para compreender e melhorar a competência dos Professores.

Nesse contexto, apesar do Real abusivo aos benefícios do desenvolvimento das capacidades emocionais dos professores e da pertinência em integrar a inteligência emocional nos conteúdos programáticos de caráter educativo falta um conhecimento abrangente em conteúdos emocionais na formação acadêmica dos professores.

CAPÍTULO IV

CONHECIMENTOS NEUROCIENTÍFICOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Evidentemente, vivenciamos no século no estudo da mente e do cérebro. Do interesse na área ancorado no projeto tecnológico, tem garantido avanços científicos significativos para neurociência contribuindo intensamente para promover com maior eficácia no entendimento da mente humana.

Há uma busca exaustiva no campo científico da neurociência em torno de como age. São inúmeros os estudos que tem sido publicado, em revistas especializadas ou não e vários os congressos realizados na área da neurociência nos anos de recursos tecnológicos sofisticados como técnicas de mapeamento de imagens hoje são possíveis não apenas analisar detalhadamente anatomia do cérebro, mas também identificar que parte dele acabou quando se realiza uma ação. Obviamente instaura-se aqui a possibilidade de aprender como as pessoas organizam seus projetos cognitivos, bem Como reconhecer as diferenças entre essas organizações ponto essa perspectiva permite que a evolução da ciência do cérebro se constituía numa das principais alternativas para compreender a complexidade cognitiva humana.

Para Pazo (2002), um conhecimento mais aproximado da forma de funciona-

mento do processo de aprendizagem permite uma compreensão mais adequada do aprender e do ensinar, superando se dificuldades tanto do Aprendiz quanto daquele que ensina- isto é, daquele que ajuda os outros a aprender. E esse conhecimento pode auxiliar os mestres a reestruturarem o ensino, proporcionando aquele que aprende um melhor desempenho na tarefa de aprender.

Complementando essa ideia, Shore (2000) saliência que o conhecimento científico crescente produzido pela neurociência deve ser dirigido àqueles que de alguma forma, colaboram profundamente no desenvolvimento cognitivo das crianças em especial, pais e professores, interventores reconhecidos na aprendizagem desses indivíduos.

Entretanto, apesar de a mídia ter constantemente explorado de forma bastante intensa tema mente/cérebro, colaborando para o aumento das informações sobre o assunto vírgulas esses conhecimentos tem sido apresentados de forma superficial desconectado e seu vínculo com a educação. Além disso, a produção literária nacional com uma visão unificada das relações entre a ciências/mente cérebro e a educação escassa. Assim, aborda-se de forma mais densa o papel significativo da biologia da mente na educação. Os livros e materiais disponíveis no mercado ou oferece nesse sentido, ou quando apresentam informações científicas mais especializadas destinam-se a um grupo seleto de profissionais e são diferenciadas as aulas Medicina e Psicologia, afastando-se das atividades do professor.

Tardif (2003) lembra que o objeto de trabalho docente é humano, e que isso tem consequências relevantes para a prática profissional dos professores o que merece maior discussão. Conforme o autor, não dá no grupo de alunos existem especificidades individuais caderno docente atingir cada indivíduo.

Demo (2005) indica a necessidade de propiciar uma formação mais eficiente aos professores quanto à complexidade e a reconstrução presente na aprendizagem. Em relação a essa necessidade o autor destaca teorias a importância com base em diferentes Vertentes teóricas adivinhas de áreas variadas no estudo sobre aprendizagem na formação do professor, não só adotando como referência a ciências humanas e sociais, mas também reconhecendo o caráter interdisciplinar de aprendizagem segundo Claxton (2005) se os professores não sabem Em que consiste a aprendizagem e como ela ocorre, tem as mesmas possibilidades de favorece las ou de atrapalha las.

Para Moraes e Torre (2004), a neurociência oferece conhecimentos que deveriam ser aproveitados pelos docentes. Os referidos autores lembram que aprendizagem é proporcionada pela plasticidade do cérebro e sofre influência do ambiente nesse caso o professor por meio de sua ação profissional transmite estímulo que podem vir a contribuir para a secreção de hormônios que provocam o entusiasmo e o desinteresse.

Não considerar esses pressupostos pode ocasionar uma visão equivocada dos diferentes momentos do ensino e aprendizagem. Na ausência de informações de como nosso cérebro faz o que faz muitas vezes os professores atribui o insucesso do meu aprender ainda nas capacidades

dos alunos realizarem determinados tipos de aprendizagem. Com isso, os professores sabem se esquivam de sua responsabilidade como mediadores da construção do conhecimento. Em contrapartida, oportunizar aos professores a compreensão de como o cérebro trabalha dá condições mais adequadas para que ele estimule a motivação em sala de aula e de certa forma, assegure a possibilidade de sincronizar com os diversos tipos de aluno os quais serão suas capacidades mais profundamente exploradas.

Indubitavelmente, o ato pedagógico é extremamente relevante para a retenção e o processo de uma informação trabalhada em sala de aula, uma vez que são explicação e atuação docente não somente informam como também oferecem dados das quais colhidos nas interações quando realmente vivenciadas, não se restringem as percepções sensíveis e aparências ponto neste caso, gesto e fala fornece mensagem significativa pistas, a serem decodificadas.

De acordo com Morin (1999), somos influenciados pelos pensamentos dos outros de tal modo que, apesar de Independentes defendemos as relações que construímos no ambiente em que nos encontramos na sala de aula, o que se fala e como se fala constituem elementos desencadeadores de pensamentos e raciocínios. Tomando como exemplo as informações visuais e auditivas veiculadas em um dado recurso didático, bem como o comportamento docente, eles criam circunstâncias capazes de configurar determinada identidade emocional em virtude de pensamento e memórias que votam lembranças e manipulam a Interpretação na mente.

Segundo Izquierdo (2002), as emoções e o estado de Animo interferem na formação e na Evocação de memórias e como qualquer função cognitiva que envolve sinopses quanto maior o número de estímulos condicionados Desce a memória, tanto maior a retenção ou a evocação de uma dada informação.

Quantos professores sabem que um simples trabalho de memorização de diferentes tipos de texto exigem diferentes níveis de oxigenação do cérebro? Que quanto mais complexa a atividade proposta E à medida que se eleva o grau de raciocínio, o fluxo sanguíneo no cérebro é mais intenso? O professor tem noção de sua ação pedagógica desencadeia no organismo do aluno reações neurológicas e hormonais que podem ter influência na motivação para aprender? Como pode o professor desconhecer a dinâmica mente/cérebro? Basta análise dessas questões para que se compreenda a importância desse tipo de informação na adequação de metodologias de ensino.

Do reconhecimento de que a compreensão do cérebro é crucial para o ato pedagógico surge à necessidade de refletir sobre um novo saber disciplinar baseados nos conhecimentos neurocientífico, os quais poderiam ser humanos. A articulação entre neurociência e educação pode ocorrer por meio da renovação de um componente já existente ou pelo acréscimo de um novo componente curricular nos cursos de formação de professores. Sua prioridade deve ser a de adicionar informações científicas e subsidias futuras ações práticas, não se constituindo. Se construindo apenas um saber disciplinar, mas em um saber pertinente e útil para a prática profissional da docência. Como preconiza Willians: “a

pesquisa sobre o cérebro manifesta o que muitos educadores sabem intuitivamente; que as crianças aprendem de diversas maneiras e quanto mais maneiras se apresentarem, tanto melhor aprendem a informação" (Willians apud Moraes e Torre, 2004, p. 88).

Esse novo saber passaria constituir um forte embasamento teórico para o saber fazer docente, pois possibilitaria como consequência a revisão dos processos de aprendizagem como também o melhor crescimento do processo de ensinar, imprimiu uma orientação da transposição didática tratada micro por um saber disso e que embasa e se aprimora não saber profissional, pois Descobriram que a neurociência cognitiva pode oferecer a educação e vice-versa na perspectiva de que esses saberes se complementam se enriquecem o saber pragmático dos professores. De acordo com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): na próxima festa, temos possibilidade de desvendar as complexidades do cérebro e compreender pelo menos a natureza da maneira e da inteligência, por exemplo, e o que realmente acontece quando ocorre o aprendizado. Quando atingirmos esse objetivo será capaz de aceitar Nossa prática educativa sobre uma sólida teoria da aprendizagem (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2003, p. 46).

O professor ainda que deva assumir a posição de especialista de sua disciplina, necessita assumir concomitantemente a posição de ditado da disciplina e isto acontecerá na medida em que sua formação permita compreender onde e Como ocorrem as aprendizagens (Meirieu, 1998; Zabala, 2004). Nesse caso, a interlocução entre neurociência e educação influenciaria a futuro ação pedagógica dos acadêmicos.

Conteúdos neurocientíficos podem vir a colaborar substancialmente no melhor desempenho docente, uma vez que os professores que contenham a aprendizagem como um processo humano que tem raízes ideológicas e condicionantes socioculturais do conhecimento adota uma gestão mais eficaz tanto das emoções quanto da aprendizagem de seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação mostra a importância da Inteligência Emocional dos professores, mostrando que os professores que tendem a ter níveis elevados de Inteligência Emocional recorrem mais ao uso das estratégias de interação e compromisso e menos de anuência e dominação para gerir os conflitos em sala de aula. Portanto, os resultados desta pesquisa contribuem para a melhoria do conhecimento sobre a Inteligência Emocional dos professores e a gestão de conflitos em sala de aula.

Pode – se concluir que níveis elevados de Inteligência Emocional possibilitam ao professor a promoção de um ambiente educativo mais salutar, onde os conflitos são geridos de forma construtiva e não avassaladora na relação com os alunos, beneficiando o bem estar de todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, a Inteligência Emocional reveste-se de uma importância fundamental para os processos de gestão de conflitos. Desse modo, tendo por base os resultados da investigação, apresentam se as seguintes sugestões: o desenvolvimento da

Inteligência Emocional deve ser promovido na formação acadêmica do professor, como recurso de excelência ao serviço de educação e do bem estar docente. Deste modo evidencia se o fundamento proposto de se alterar os paradigmas na educação, formando professores na educação emocional. Neste âmbito, é crucial assumir a formação acadêmica como aspecto de extrema relevância para o enriquecimento pessoal e profissional dos mesmos, devendo esta incluir aprendizagens no âmbito da educação emocional, que lhes cedam ferramentas de gestão emocional e de gestão construtiva de conflitos. Sugere – se ainda, em futuras investigações, o estudo da relação destes constructos através da complementariedade com uma metodologia qualitativa.

Apesar do valor e constructos da presente investigação, reconhece se as seguintes limitações: a inteligência emocional dos professores não ser investigada juntamente com a gestão de conflitos, salientando que os autores que abordam estes constructos fazem – nos separadamente; a amostra não compreende professores de todo o país; a investigação utilizar uma metodologia quantitativa.

Os resultados encontrados contribuem para a melhoria para a melhoria do conhecimento da Inteligência Emocional dos professores, confirmando se a sua influencia na gestão de conflitos em sala de aula. A relação entre os constructos demonstra que a Inteligência Emocional dos professores ajuda a adquirir capacidades para gerir o conflito de forma construtiva. Nesta sequencia os inteligente, ou seja, os que apresentam maiores capacidades para perceber, expressar e gerir as emoções terão recursos mais apropriados para gerir conflitos que frequentemente surge à interação pedagógica. Esta conclusão induz – nos especificamente a defesa de politicas educativas e de praticas pedagógicas que valorizem a dimensão emocional do professor na sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

Alzima, R. (Coord.) (2000). Educacion y bjenestar: Editorial Práxis, S.A

Faria, L.(2011). “Portugal" in Educacion Emocional y Social – Analisis Internacional.

Goleman, D. (2003). Inteligência Emocional. Barcelona. Temas Editotiais. Hohmann, M. E Weikent, D. (2007). Educar a criança (4°ed), Lisboa:

Fundação Calousta Guilbenkian.

Houzel, D. Emmanuelli, M e Moggio, F (coord.)(2004). Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente. Lisboa: Clementina Editores.

Baker, A. B; e Shauefeli, W. B (2000) Burnout Contagion processes armong teachers. Journal of Apple ed Social Psycology 30(11), 2289 – 2308.

Mayer, J. D; e Sala Eyed, P. (1997). What isso emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp.3 – 31). New York; NY: Basic-Books.

Pazo, Juan Ignácio. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.

Porto Alegre; Artes, 2002.

Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes,

2003.

Demo, Pedro. Professor do futuroe reconstrução do conhecimento.

Petrópolis: Vozes, 2005.

Moraes, Maria Cândida, Torres. Saturnino de lá. Senti pensar: Funda e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

Shore, Rima. Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado aberto, 2000.

Claxton, Guy. O desafio de aprender ao longo da vida. Porto Alegre. Artmed,

2005.

Morin, Edgar. O método III: o Conhecimento do Conhecimento. Porto Alegre:

Suriname, 1999.

Izqueredo, Ivan. Questões sobre a memória. São Leopoldo. Unisinos, 2004.

A QUALIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NOS TEMPOS ATUAIS

RITA DE CÁSSIA BAPTISTA DA SILVA

RESUMO

Este artigo deve analisar os reflexos que nesse momento em relação á qualidade do ensino aprendizagem na escola.

Percebendo que o Sistema Nacional de Educação baseando em modelos que não inserem com a realidade da nossa sociedade, devendo ser estruturado tendo cuidado com as especificidades da clientela atendida.

Com reflexões sobre esses pontos primordialmente e que deve dar ênfase em uma nova visão para atingir a qualidade do ensino desde o início da educação com parceria de diversos órgãos setoriais como a Saúde e Assistência Social.

Partindo da Educação Infantil até o fim do estudo da vida escolar das crianças do nosso município, esse estudo demonstra que o empenho dos profissionais e demais funcionários baseando se no incentivo e a valorização dos familiares da instituição escolar baseando do conceito conhecimento e desenvolvimento integral das crianças.

A pesquisa foi desenvolvida em São Paulo na estrutura do CEU- (Centro Educacional Unificado), localizado na periferia, onde as crianças tem nos ambientes escolares o único elemento agregador de conhecimento, cultural e esportivo, proporcionando o único ambiente de aprendizagem, de cultura e a iniciação ao esportes.

PALAVRAS CHAVES: Aprendizagem; Qualidade; Reflexões; Conscientização.

INTRODUÇÃO

Nos momentos atuais onde a pandemia transformou toda a estrutura mundial e as problemáticas que surgiram na vida e na estrutura escolar das crianças atendidas. Estudos e reflexões nos levam a refletir como as plataformas digitais transformaram a vivência e desenvolvimento do conhecimentos nos tempos atuais que tornam o ensino virtual elemento funda-

mental no processo ensino aprendizagem e ao mesmo tempo torna crianças e professores novos usuários nas plataformas digitais. Devido experiências em escolas de Educação Infantil e Fundamental ativa na Sala de Aula visando a qualidade e o desenvolvimento integral das crianças envolvidas no processo educativo, enfatizando os conceitos atuais para aquisição de condutas éticas e o conhecimento através de novos métodos e plataformas de pesquisa e aprendizado desde a mais tenra idade dando nova missão aos profissionais de educação.

Com os novos acontecimentos e procedimentos adquiridos com a pandemia e suas problemáticas, superando desafios inovadores para retomar até mesmo a noção de qualidade na educação e em sua vida cotidiana.

Assim é prioridade deve ter embasamento na reflexão que a qualidade no processo ensino-aprendizagem, pesquisando especificamente a bibliografia especializada que mostra a necessidade de desenvolver o embasamento nas pesquisas para chegar a um bom termo a estrutura das Instituições Escolares, principalmente Publicas em todo o território brasileiro.

Diversas questões básicas para a melhoria do atendimento das crianças atendidas no sistema educacional públicos em âmbitos sociais, econômicos, culturais, políticos.

Assim é fundamental que com reflexão e conscientização do papel dos educadores sobre ações práticas para que a qualidade seja prioridade e a meta em todo o sistema educacional, pois várias contribuições estão sendo experimentadas transformando o ambiente escolar com orientações estabelecidas com introdução de protocolos de higiene e novas medidas em relação a higienização e cuidados com a limpeza e preocupação com aglomeração nos ambientes escolares.

A realização de registro significativo se faz necessário para que seja comprovado á transformação dos ambientes escolarese a visão de toda equipe escolar, tendo como meta a qualidade do processo educativo, com utilização das plataformas digitais e demais tecnologias.

DESENVOLVIMENTO

O estudo contínuo e reflexão sobre a qualidade do ensino nos tempos atuais abordam que a quantidade de crianças nas salasde aula prejudicam o aprendizado nas escolas públicas.

Diversos educadores-pesquisadores nos trouxeram conhecimento teóricos e nas práticas educativas com novas visões sobre a qualidade de ensino no Instituto Escolar, trazendo experiências positivas no sistema educativo, visando melhorar constantemente o desenvolvimento das habilidades de cada criança e a inclusão de todos, alcançando o objetivo em todos os sentidos, visando a melhoria da estrutura das escolas, manutenção dos equipamentos e materiais necessários, aquisição de acervo literário para educadores e crianças, formação continuada, parcerias de serviços como Saúde e Bem Estar Social e Mental para o desenvolvimento integral de toda comunidade escolar.

Historicamente a qualidade na escolarização muitas vezes se mostrou ineficaz, mostrados pelos educadores que abordam

o sistema que foi constituído de bases sólidas na história do Brasil.

Na época de 1990 houve uma reorganização para criação de processos para remediar os fracassos escolares nas escolas públicas, como a educação em ciclos, a progressão continuada, a aceleração de aprendizagem.

Com medidas o índice de reprovação e evasão foram diminuído, porém a qualidade ainda não foi atingida, assim surgiu a necessidade de ter dados mais concretos sobre o desempenho dos alunos nas diversas redes de ensino, assim esses estudos levaram os órgãos públicos a iniciaram prática de aplicação de provas externas às escolas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Ensino (ENEM) para ter dados sobre a qualidade do estudo e a vida das crianças envolvidas da comunidade escolar.

Na tentativa de classificar o desempenho dos alunos e das Instituições Escolares, cabe observar o que os professores já foi comprovaram no dia a dia, onde a aprendizagem das competências e habilidades, desenvolvendo as habilidades para que as crianças se tornem leitores e escritorese desenvolvam habilidades para desenvolverem a cidadania..

Sendo realizadas estudos e pesquisas que confirmaram que o Brasil ainda tem muito a desenvolver quanto ao processo ensino-aprendizagem e qualidade da Educação,mostrando nitidamente a situação da Educação Brasileira é muitas vezes baseada pelos interesses financeiros do governo, não se preocupando com na qualidade do ensino em todos os âmbitos públicos, As salas com números excessivos de alunos comprovam a falta de condições, sendo necessário muito empreendimento de recursos financeiros para adequar o número de alunos para cada professor, a valorização dos professores, formação continuada de estudos e recursos materiais, equipamentos e parcerias de outros órgãos.

Toda a questão política, apontado pelos educadores, exerce forte influência sobre a qualidade do ensino, sendo necessário condições, mínimas de trabalho para toda equipe escolar e a estrutura predial e matérias e equipamentos pedagógicos.

No livro da educadora Aranha, de 1996, trouxe informações trazendo relevantes reflexões quando descreve “Persiste na educação e na saúde uma grande defasagem entreo Brasil e os outros países desenvolvidos, porque a população não recebeu até agora um ensino fundamental de qualidade (pág. 224),

Inicialmente a intenção primordial do governo era apenas colocar todas as crianças na escola, porém pouco foi realizado para criar condições para mudança necessária, causando o que hoje é o foco de várias discussões sobre a falta de qualidade do ensino público.

Atualmente nas escolas públicas de Educação Infantil de Município de São Paulo, por exemplo, são matriculados até trinta e cinco crianças por turma, o que impossibilita apesar dos esforços a aprendizagem eficiente e o desenvolvimento integral das crianças em suas potencialidades. Obviamente os resultados são desanimadores, sendo confirmado pelos dados, eclodiu a urgência por mudanças, pois diversas crianças chegam ao ensino fundamental com uma enorme defasagem na apren-

dizagem. Estudos comprovam que desde 2007 foram implantados alguns projetos de lei que visam reduzir a quantidade de alunos em sala de aula, tramitando nos órgãos oficiais, mas por enquanto a quantidade que temos em sala de aula é excessiva e prejudicial, á qualidade do ensino.

No intuito de provar esta necessidade de qualidade, foi apresentado pesquisa pelo site do Instituto Ayrton Senna intitulado "para melhorar o aprendizado", que tem como base uma tese realizada por Clarissa Guimarães Rodrigues em 2009, na qual demonstrou a necessidade de diminuir a quantidade de alunos em sala de aula e quais os benefícios para o ensino com as práticas que efetivou pesquisa que reuniu dados do SAEB, com o resultado que comprovou que a quantidade de alunos, a falta de embasamento teórico, a falta de equipamentos e materiais necessários, falta de valorização dos profissionais, falta de verba para formação continuada de toda equipe e realização de projetos que integrem os familiares no contexto escolar com realização nos projetos como horta e oficinas e projetos culturais, artísticos com diversas parcerias desde a mais tenra idade.

As evidências apontam que uma redução média de trinta por cento no tamanho da turma eleva consideravelmente á qualidade de estudos fornecido aos alunos; o efeito equivale a aumentar em quarenta e quatro por cento o quem aluno aprende ao longo de um ano. Os impactos da redução da quantidade de alunos por turma, que também não são sempre inversamente proporcionais, variando de acordo com o tamanho original do grupo. Reduzir uma turma grande gera mais impacto sobre o aprendizado do que fazer o mesmo em uma turma pequena, assim a redução de turmas muito numerosas é eficaz e positiva na aprendizagem.

Outro item importante são as crianças provenientes de famílias vulneráveis, precisam de mais atenção e com a redução da turma fica possível, aumentando significativamente o rendimento escolar.

Atualmente a integração cada vez maior entre sala de aula e os ambientes virtuais são fundamentais e a abertura da escola para o mundo virtual é significativo para aumentar a qualidade do trabalho pedagógico, com objetivo de melhorar as experiências no contexto escolar atual.

A escola utiliza sua estrutura predial em vários espaços, tempos, atividades conciliando neste momento o processo com a mobilidade e a conectividade, proporcionando novas expectativas pedagógicas, até mesmo fornecendo gratuitamente equipamentos para acesso as mídias digitais.

Aprendendo através de plataformas digitais e no ambiente escolar tradicional, designado ensino hibrido, desenvolvendo procedimentos informais e casuais, colocando no ambiente, escolares em contato com educadores e toda equipe escolar com aprendizado constante intencional ou de forma espontânea.

Na aprendizagem existem diferentes maneiras de aprender e ensinar, assim o trabalho deve ser colaborativo ultrapassando as barreiras da sala de aula, aprendendo com seus pares e tendo experiências significativas quando um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo.

Atualmente á Educação híbrida desenvolvem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa das crianças, individualmente ou em grupos, abrindo um

novo conceito para a estrutura escolar.

Os projetos pedagógicos devem ser elaborados visando valores e competências amplas, reformulando os espaços físicos, combinando com os recursos virtuais com o apoio de tecnologias digitais, assim as atividades podem ser muito mais diversificadas e ativas conectando todos os espaços e também elaborando dinâmicas diferenciadas de organização dos processos de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVENDO Á QUALIDADE DO ENSINO REALIZADOS PELOS PROFISSIONAIS DA EQUIPE ESCOLAR

Assim os educadores e toda equipe escolar carregam características próprias de ensinar e aprender e chegar ao ápice dos indicadores de qualidade que são colocados em análise anual para desenvolver ações que melhorem a qualidade da escola com apoio da comunidade escolar, se dedicando a se tornar profissionais preparados para ser, mediadores do conhecimento, estando sempre em interação com os sujeitos envolvidos no processo educacional. Desenvolvendo habilidades contribuindo em todo processo, toda á equipe escolar transformam as características transformadoras que levam a qualidade das aprendizagens em toda etapa escolar e de vida das crianças em todo Brasil, apesar de todas as dificuldades.

Toda equipe apesar as dificuldades no cotidiano estão engajados e comprometidos as crianças para que aprendam, respeitando as especificidades de cada um; envolvidos na prática pedagógica e incentivadores da criatividade entre as crianças, sendo dinâmicos e surpreendentes mesmo em propostas simples.

Os educadores e equipe são excelentes pesquisadores no dia a dia escolar, buscando aprimorar os conhecimentos trazidos de cursos de formação continuada, pós – graduações, constante na vida profissional do professor, existindo também uma relação horizontal de amizade e de diálogo com os alunos, pais e responsáveis, funcionários e com a comunidade, criando vínculos com os envolvidos no processo educacional.

Á maioria dos educadores são empáticos e solidários, sabendo se colocar no lugar do outro e ajudar quando necessário, extrapolando os muros da escola, sendo focados em desenvolver a paciência e a generosidade em todos os momentos da aprendizagem e da convivência com os colegas, crianças, pais e responsáveis e a comunidade escolar.

Os educadores desenvolvem no seu trabalho o sentido de justiça e tolerância com as diversidades e a pluralidade cultural, sendo flexíveis nos horários e nas atividades desenvolvidas, colaborando para promover um currículo integrado e integrador, respeitando os territórios dos saberes.

Existe uma preocupação dos educadores engajados em evoluir constantemente para serem inovadores e conectados, aproveitam todos os tempos e espaços da escola e ao redor como ambientes ricos de aprendizagem, colocando as criançascomo centro das atenções do processo, respeitando em todas as suas diversidades, sendo focados e determinados em fazer diferente, acreditando que é possível trabalhar em uma escola contemporânea e que vivencia as competências do século XXI.

Á maioria dos educadores traba-

lham em equipe e em colaboração uns com os outros, lutando contra a competição pedagógica, apostando que todos são capazes de aprender e que não podemos deixar nenhum aluno para trás, tornando a escola um ambiente alegre e repleto de aprendizagem.

Os profissionais se preocupam frequentemente em organizar os ambientes da escola, facilitando os trabalhos de toda a equipe escolar; conscientes do seu valor dialogam com todos, vivendo práticas democráticas e participativas, colaborando para manter espaços de escuta entre os integrantes da escola.

Os educadores se mostram compreensivos e carinhosos vivem uma pedagogia de afeto, valorizando as relações estabelecidas e na aprendizagem, responsáveis com suas atribuições profissionais e com o exercício de sua cidadania e dos que estão a sua volta, cuidando da escola e sendo éticos no exercício da profissão e na vida coletiva.

Cabe ressaltar que os educadores experientes e de procuram a formação constantemente aprendem a desenvolver aresiliência, realizando constantemente adaptações da prática educativa as novas mudanças da proposta pedagógica vigente.

INDICADORES DE QUALIDADE

Foi instaurado em todas as escolas de Educação Infantil do Município de São Paulo os Indicadores de Qualidade como instrumento construído pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam juntamente com famílias e comunidade, a participar de processos de auto-avaliação da qualidade dos ciclos da Educaçãoque tenham um potencial transformador.

Pretendendo assim ajudar a escola a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e a construir uma sociedade mais educativa e democrática.

No ano são escolhidos dois dias, destacado no calendário escolar, para que as escolas utilizem esses dias para avaliar as nove dimensões referentes a questões significativas de toda estrutura escolar e até mesmo as parcerias, equipe escolar, comunidade e organização e seu trabalho com auxílio da clientela que deve ter posicionamento ativo na rotina escolar com levantamento dos problemas que a escola enfrenta, classificar sua relevância e estudo para melhoria, pois através dessa avaliação é realizado um plano de ação para resolver juntamente com famílias os problemas elencados e as metas que devem ser alcançadas para melhorar a qualidade da educação oferecida na escola.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE FORAM SIGNIFICATIVOS NA ROTINA ESCOLAR ATUAL

Existem educadores que neste momento acompanham os alunos individualmente, proporcionando um acompanhamento personalizado e todos os dias checam a frequência da turma. Quando identificam faltas, ligam para os pais para saberem por que, não foram à escola, havendo uma busca ativa. Quando é necessário, vão às casas dos alunos e fazem o resgate. Houve um caso em que o menino

não tinha aparecido na escola porque não tinha roupa limpa para vestir sendo, providenciado roupas e seu retorno as aulas.

Em outro caso houve uma enchente, presenciei alguns professores andando nas pontes de madeira que dão acesso às palafitas em que muitos estudantes moram, para visitar os alunos e levar cestas básicas, colchão, roupas e outros itens de necessidade básica. Assim existe uma preocupação entre os colegas, que compram itens com seu próprio dinheiro ou articulam campanha para adquirirem tênis, sandálias, mochilas, cadernos, lápis, borracha... enfim, todo tipo de material escolar para doarem aos seus alunos.

E diante de tudo que esses educadores fizeram, cabe lembrar que a maioria dos profissionais de Educação são mulheres, chefes de família e trabalham três horários para tentarem melhorar e equilibrar o orçamento. Ainda levam trabalho escolar para casa, como correção de provas, planejamento e preenchimento de diários. Tudo isto, tendo que ser conciliado com os trabalhos domésticos. São verdadeiras guerreiras no exercício do magistério.

Temos que lutar para termos melhores condições de trabalho e valorização profissional para que a carreira do magistério seja mais atrativa para os jovens acadêmicos, conforme diz uma das metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014): "Valorizar profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básicade forma a equiparar seu rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente..."

Esta valorização perpassa por maior destinação de recursos à Educação e aos salários da equipe escolar com mais investimentos voltados para infraestrutura e material pedagógico.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação, determina que a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal devem garantir planos de carreira e remuneração para os profissionais da Educação escolar básica pública, denominação definida no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mas, das leis ao chão da sala de aula, os profissionais continuam aguardando por um bom plano de carreira que atenda aos anseios. Sendo visível a insatisfação por parte dos que estão na escola com o atual plano de carreira e remuneração, entretanto não impedem a preocupação dos mesmos no bom desenvolvimento no seu trabalho com alunos envolvidos no processo educativo.

Registro aqui o reconhecimento e a gratidão a quem, com sua dedicação e profissionalismo contribui para a formação de todos os profissionais do planeta. A base para um país desenvolvido está no avanço da Educação. Portanto é necessário ter políticas públicas sérias para garantir melhores condições de trabalho do educador.

ORIENTAÇÕES BASEADAS EM DADOS E OBJETIVOS RELATADOS PELASORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS COMO META A SEREM ATINGIDAS

Práticas sustentáveis, visa contribuir com ações para um mundo melhor, ajudando na melhoria da convivência humana através de atitudes que tenham como objetivo a sustentabilidade.

Primeiramente é preciso tomar conhecimento de que existem objetivos de desenvolvimento sustentável que nada

mais são do que uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, em 2015 e em um âmbito global, com a meta a ser atingida até o ano de 2030.

Elaborados em negociações mundiais começaram a ser planejados sendo divididas em quatro dimensões como sociais, ambientais, econômicas e institucionais.

Partindo das dimensões os objetivos a ser desenvolvidos individual e coletivamente para a melhoria da educação e do mundo, visando a conscientização sobre os assuntos abaixo relacionados e que depende de todos com os diversas, metas que devem ser sanados mundialmente como: Erradicação da Pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e bem- estar; Educação de qualidade; Igualdade de gêneros; Água potável e saneamento básico; Energia acessível e limpa; Trabalho decente e crescimento econômico; preocupação com as Indústrias, Inovação e Infra estrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Consumo e produção responsáveis; Ação contra a mudança global do clima; Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes e finalizando com as Parcerias e meios de implementação.

Nos últimos tempos o mundo tem sofrido com a pandemia do novo Covid 19 que além de atingir diretamente os Sistemas de Saúde, evidenciou a fragilidade estrutural das sociedades e colocou luz em problemas como pobreza, desigualdade social e falta saneamento básico. Esses são desafios que são mundiais.

Com a pandemia surgiu ativamente o Ensino Híbrido acontece quando houve a necessidade se me integrar como se junta períodos on-line e períodos presenciais na educação, centralizando no aluno e com grande empenho do professor que está aprendendo a lidar com as plataformas digitais. Foi necessário esse tipo de ensino após um período de aulas virtuais que tiveram inúmeros problemas principalmente nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou uma abordagem de alguns conceitos sobre qualidade, com fatores relevantes para obtenção de uma educação de excelência, com a qualidade e os reflexos da quantidade excessiva na sala de aula, estrutura escolar.

Segundo algumas conversas com educadores com trabalho ativo em sala de aula relacionado no Ensino Fundamental e Educação Infantil, o número adequado seria em torno de vinte alunos por turma.

A desigualdade social e econômica, a inclusão das crianças com deficiência, o déficit de aprendizagem das crianças, entre diversos fatores,

Uma abordagem crítica sobre as Políticas Públicas aponta os reais motivos que impedem o progresso do Ensino Público no país.

Apesar de todos os fatores que influenciam essa problemática, ressaltando o fator econômico e político, pois á questão do excesso de alunos em sala de aula e a estrutura das escolas, está atrelado a visão dos governantes que precisam colocar a qualidade de ensino em primeiro lugar e só depois se preocupar com os gastos que

são necessários para efetivar as mudanças tão solicitadas pelos educadores, visando a qualidade para escolas públicas e valorização do trabalho.

O conhecimento e a valorização do trabalho educativo de qualidade, desenvolvendo as crianças envolvidas integralmente tornando a prática educativa ativa diminuindo gradativamente a desigualdade social e econômica.

Esse artigo a qualidade deve sempre priorizar a vida escolar, pois o trabalho desenvolvido na vida escolar chega até a idade adulta, e o novo caminho das plataformas digitais, desempenho dos educadores e a qualidade como parte integrante do processo educativo.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, Suely Ferreira; Maria Cecilia de Souza; (org.) GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 25.ed.rev.atual.Petrópolis:Vozes, 2007

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2. ed.rv. e atual – São Paulo. Moderna, 1996.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB nº 08/2010. Portal, MEC. GOV; br/index

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988, seção que prega a educação como direito de todos.

ARELANO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. Educ Soc. Campinas, vol. 26, n.2, pag 1039 até 1066, Especial – out. 2005.

PARO. Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. Seminário A Escola cidadã no contexto da globalização, 1998 pág 300 até 307

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROBERTA GOMES DA SILVA

RESUMO

O ser humano em seu processo de maturação é marcado por lembranças que foram sendo processadas ao longo do seu existir. Lembra com alegria das brincadeiras vivenciadas na sua infância que vão constituindo sua humanização e sua visão vai se formando do mundo, das pessoas, das coisas. A espontaneidade da criança no desenvolvimento infantil remete a cantigas de roda, brincadeiras, bola, bonecas, pi- pa, esconde-esconde, jogos estimulando o funcionamento fisiológico, psicomotor, desenvolvendo a inteligência e a cognição frente aos padrões morais da sociedade. O presente artigo centra sua reflexão no lúdico na educação em que se percebe que que as atividades lúdicas proporcionam a apreensão do conhecimento e da aquisi- ção do saber que a criança faz com as descobertas que são proporcionadas por uma vivência lúdica no processo de ensino-aprendizagem. Por intermédio das ativi- dades lúdicas a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, aceita sua existência e a dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimento e

se desenvolve de forma plena.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brincadeiras; Aprendizagem; Educação.

ABSTRACT

The human being in his maturation process is marked by memories that have been processed throughout his existence. He remembers with joy the games experienced in his childhood that constitute his humanization and his vision is formed of the world, people, things. The spontaneity of children in child development refers to wheel songs, play, ball, dolls, kite, hide and seek, games stimulating physiological, psy- chomotor functioning, developing intelligence and cognition in the face of the moral standards of society. This article focuses its reflection on the ludic in the education in which it is realized that the ludic activities provide the apprehension of the knowledge and the acquisition of the knowledge that the child makes with the discoveries that are provided by a ludic experience in the teaching-learning process. Through play activities the child communicates with himself and the world, accepts his existence and that of others, establishes social relations, builds knowledge and develops fully.

KEYWORDS: Playful; Games; Learning; Education.

1 INTRODUÇÃO

É preciso fazer uma distinção sobre o que é o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Na teoria ou para as teorias pode-se afirmar que o lúdico é uma categoria genéri- ca ou geral dentro da qual os demais conceitos são trabalhados. Partindo desse pressuposto, dentro do conceito lúdico como categoria macro estão o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

O brinquedo é o objeto manipulável com o qual a criança joga ou brinca, ou seja, é objeto físico que dá sentido à ação que a criança faz ao se relacionar de forma individual ou grupal a partir do contato com o brinquedo.

A brincadeira é o brinquedo em ação, ou seja, a atitude de brincar ou de jogar que pode ser com o objeto concreto ou não, ou seja, de forma abstrata, mas que está presente na ação da criança ao fazer o uso ou não do brinquedo.

O ser humano é um animal racional e faz uso da Razão. Existe uma natureza no interior do ser humano que fala, não só além e anteriormente à vontade, mas, muitas vezes contrária à vontade humana.

A brincadeira é de extrema importância não só para a Educação, mas para o ser humano como um ser em desenvolvimento. O brincar precisa urgentemente ser resgatado tanto na família quanto na Escola. Temos que brincar mais. O processo de aprendizagem é um processo lúdico, prazeroso, é um processo de descobertas, de curiosidade.

A humanização das atividades passa pelo lúdico, pela brincadeira, pelo prazer e isso passa pela oportunidade de brincar mais, seja na Escola, na família uma vez que a vida é tão corrida, o cotidiano é tão estressante e louco que acabamos não parando para esse tempo de lazer, esse tempo de brincadeira, então, brincar é muito importante, brincar faz parte da vida e

assumir essa dimensão de vida e a saúde depende dessa questão do lazer, de estar mais relaxado, de construir, de termos metas a serem alcançadas em termos mais gerais.

Urge a necessidade de resgatar a brincadeira, esse brincar como forma de conhecer o mundo, de ampliar os horizontes, como uma maneira do ser humano enriquecer a vida em qualquer atividade.

1.1 **OBJETIVO GERAL**

O presente artigo tem como objetivo contribuir para a compreensão acerca da importância do brincar na infância e como isso contribui para a formação cidadã da criança que começa a se formar desde a infância quando começa a fazer as descobertas a partir do ato do brincar.

1.2 **OBJETIVO ESPECÍFICOS**

Compreender a importância do ato de brincar na infância;

Entender a presença da variedade de brincadeiras e brinquedos no universo infantil para suas descobertas e aquisição de conhecimento;

Identificar e analisar o contexto onde a criança e onde a aprendizagem acontece apontando o comprometimento da aprendizagem e como se dá o diagnóstico e possíveis intervenções em seu processo de apren- dizagem;

Observação, Participação e o ato de brincar por parte do Adulto ajudam na formação da Identidade da criança para que se torne um adulto fe- liz.

1.3 JUSTIFICATIVA

O ato de brincar a partir dos vários brinquedos em casa, na creche, na Pré- Escola e na Escola de Educação Infantil promovem o desenvolvimento da infância da criança que vai processando suas descobertas a partir o ato de brincar.

Kishimoto (1995) afirma que a introdução dos jogos no Brasil foi se dando a partir da década de 1980 com o surgimento das brinquedotecas e porque não dizer das grandes corporações que investiram, investem e investirão na produção de novos brinquedos para essa fatia do mercado que também é consumidora em potencial.

Quanto mais a industrialização avança, o brinquedo vai se impondo, tornando-se cada vez mais estranho às crianças e aos pais. Assim, os adultos vão impondo a seu modo os brinquedos às crianças, distanciando-as da riqueza de materiais que eram utilizados em um tempo onde o processo de produ- ção ligava pais e filhos (ARAÚJO, 2008, p.7).

A brincadeira satisfaz a criança que vai processando novas descobertas, vai conhecendo os objetos, vai agindo de forma a imitação dos adultos que mediam es- se ato de conhecer e de processar o ato do brincar.

1.4 PROBLEMA

A temática da importância do ato de brincar para a criança precisa ser revisto, repensado e ressignificado na prática pe-

dagógica junto às crianças pelos professores que mediam o brincar a partir das brincadeiras.

O pensamento que permeia nossa sociedade sobre o ato de brincar foi sendo modificado e transformado ao longo de estudos, experimentos, experiências onde o amadurecimento acerca da brincadeira precisa ser revisado constantemente em nossa práxis.

A brincadeira só tem sentido a partir de uma tomada de decisão da criança no brincar. A brincadeira só tem sentido se for um ato livre, se essa ação for tolhida poderá acarretar problemas no pleno desenvolvimento da infância da criança que deve ser feliz dando-lhes condições de possibilidades para vir-a-ser um adulto feliz.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico com o embasamento teórico de autores que pesquisam sobre a temática para compreender a importância do diagnóstico nas dificuldades de aprendizagem das crianças nos anos iniciais e, quando diagnosticada como transtorno propor intervenções para sanar os problemas no pro- cesso de aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Dimensão Lúdica no Processo de Aprendizagem

O jogo para Piaget (1970), por exemplo, se constitui em atividades que pode ser realizada em grupo ou individualmente que apresentam duas características principais: a característica da existência da regra e a característica de se ter uma meta a ser alcançada, atingida ao final da atividade, da dinâmica. Para Piaget (1971), isso seria o jogo.

A impressão que se tem que a Escola Tradicional cortou a dimensão lúdica no processo de aprendizagem. A escola propõe o lúdico até o final do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e partir dos Anos Finais a impressão que se tem é que a brincadeira deixa de fazer parte do contexto escolar como se o conhecimento fosse res- trito ao conhecimento lógico, científico, matemático que não tivesse regras, atitudes, objetivos, metas que contemplem o aprender brincando.

Há muito tempo a educação tem se mostrado muito sisuda, carrancuda, existe uma visão de que a escola é algo penoso, a culpa é do processo de internalização de alguns conceitos, de algumas palavras chaves no cotidiano infantil principalmen- te, por exemplo, dever de casa, por que dever de casa? Se habitua a criança, desde muito cedo, nas suas primeiras experiências interacionais com a escola a depreen- der que a escola é algo penoso, é um dever e não um prazer.

Essa concepção já é semeada nos primeiros momentos formais do desenvolvimento humano. É chegado o momento da Escola assumir um outro papel não só no segmento da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio de uma educação mais leve, mais suave, mais prazerosa e que, certamente passa pelo lúdico que é uma das características inerentes ao ser humano e sua personalidade, a biologia humana que é o ser brincante que somos naturalmente quando nascemos.

Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento es-

pontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compre- endido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado pa- ra designar o sentido de objeto de brincar; já a atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (DALLABONA & MENDES, 2004, p. 108).

Em nossa formação enquanto professores, na formação do Magistério que está acabando e que agora se exige dos profissionais uma formação superior, mas na formação de licenciatura para atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio se tem um embasamento teórico sobre o que é o lúdico, no entanto, não se tem muitas certezas acerca destas teorias.

O embasamento teórico do lúdico na educação poderia ser pensado a pre- sença do lúdico no processo educativo está no fato de lidarmos com a pessoa, com esse tecido humano que é complexo e que nos desafia constantemente em nossas práticas educativas.

A educação não se faz com o indivíduo, se faz com o grupo e a melhor coisa que se faz quando o grupo está unido é a brincadeira. Isso está presente na história desde Platão que foi um dos primeiros a defender a recreação como algo fundamen- tal no desenvolvimento do pensamento no ser humano.

2.2 O Lúdico na Educação

Platão afirma em seu aforismo que se conhece muito mais ou conhece-se muito melhor uma pessoa em uma hora de jogo do que durante uma vida inteira. A pessoa se revela, se desmascara a partir das relações que estabelece nessa prática, na experiência concreta.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio alto espírito democrático enquanto investe em uma produção série 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).

Ao se resgatar as teorias teremos um universo muito amplo e diversificado de pensadores tanto na área da psicologia, da filosofia, da sociologia e tantas outras áreas do conhecimento principalmente nas ciências socias, nas ciências humanas que já tentaram fazer essa ponte ou de trazer pesquisas e mostrar seus resultados por meio da presença do lúdico que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consistente.

Dentre esses conhecimentos temos Piaget (1970) que tem uma contribuição fundamental no desenvolvimento infantil por intermédio na gênese do jogo infantil. Piaget (1970), pesquisou os seus filhos com uma pesquisa longitudinal, ou seja, ao longo do tempo desde o nascimento até os dois anos de idade. Durante esse perío- do, Piaget (1970) pesquisou como o jogo surge no universo infantil, que para o autor a gênese do jogo infantil ocorre dos zero ao segundo ano de vida, daí em para fren- te, qualquer criança já tem inserida dentro de si um arsenal do processo de intera- ção com o mundo em há um desejo natural para o jogo.

Portanto, a partir desse período a criança se encontra com uma maior facili-

dade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o grande salto para todas as outras aprendizagens, inclusive as acadêmicas, as escolares.

Wallon (2007), pesquisador francês se preocupou em pesquisar a relação do ser brincante, com o lúdico com as origens do pensamento humano, ou seja, como a criança origina nos seus primeiros momentos de vida, nas suas primeiras experiên- cias interativas com o mundo como se origina o processo do pensar. Se imaginar- mos que mediação da aprendizagem passa pelo processo do pensamento precisa- mos considerar os estudos de Wallon (2007), ou seja, quanto mais a criança estiver com o pensamento solidificado ou o processo de condição do pensamento elabora- do a favorecer não só a interação com o muno, mas, a apreensão dos conteúdos escolares, de outras aprendizagens sociais.

Temos Vygotsky (1984), que é a chave e se torna uma lenda dentro da psicologia educacional uma vez que ainda há muito a ser descoberto, compreendido sobre Vygotsky por sua atualidade. Vygotsky é o fundador da pedagogia ou da filosofia socio-histórica, ou seja, o ser humano é o que vai sendo construído ou co- construindo junto com as interações sociais e a nossa história de vida.

Vygotsky (1984) pesquisou a relação da criança com o jogo e com os jogos infantis num primeiro momento relacionado a sua carga de experiências sociais e históricas que a criança vai herdando.

Huizinga (1990), sociólogo de extrema importância que faz no início do século XIX o elo entre a sociologia com o jogo, defendia que o ser humano tem como características intrínsecas ao nosso ser social a atividade lúdica.

O auto propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exer- cida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaços, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegrai e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

A criança aprende porque brinca ou porque aprendeu ou ela brinca porque aprendeu? Ou seja, a criança aprende porque brinca ou brinca porque aprendeu? Temos em Piaget (1975) e em Vygotsky (1984) a constatação de que a criança é um ser social, ela apreende o mundo quando brinca e reconstrói esse mundo amplian- do, modificando e transformando o mundo em que vive a partir de suas experiên- cias.

Na medida em que a criança brinca ela amplia as possibilidades e aprende pelo processo de brincar, então, brincar na realidade é de extrema importância para o processo do desenvolvimento infantil, sem brincar o conhecimento se torna mecânico. Por exemplo, na formação do professor na Academia se estuda a teoria do brincas, mas o futuro profissional não brinca na Academia, logo, aprendemos brincar brincando.

O que percebemos é que o ser humano precisa brincar mais, construir teorias novas por meio do brincar uma vez que o ser humano sabe como brincar, brinca o tempo todo. Essas questões na escola são teorizadas tornando acadêmico o sim-

ples fato de brincar. Há uma tendência de o professor dizer, orientar os alunos para a hora do brincar, como se brincar tivesse hora e fosse um processo estanque, o

momento separado de todo o processo. Não, aprender é um processo lúdico, quan- do o aprender perde essa dimensão o conhecimento se torna técnico, engessado, decorado, um exercício de memorização, sem sentido, sem significado.

Se o ser humano está à vontade ele brinca, quando não está à vontade se torna sério, sisudo. De certa forma na Escola se perdeu a liberdade de expressão, se perdeu à vontade e essa forma de estar à vontade.

Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no processo de Educação Infantil e, a partir da inser- ção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é pra ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças.

O professor não necessita de estar preocupado com o dilema ou o lema "daquele biscoito famoso" – "é por isso ou por aquilo", ou seja, a criança brinca para aprender ou aprendeu por isso brincou? Não há necessidade nenhuma de se debru- çar sobre esse lema do biscoito, mas precisa ser colocado na prática, na experienci- ação observando os indicadores de mudança no processo de aprendizagem.

Aí teremos a relação do lúdico com a afetividade e autoestima da criança, esse ser em processo de descoberta. O jogo é feito para ser jogado em grupo. Prioritariamente os professores das séries iniciais que tem o hábito, tem a prática da inserção do lúdico dentro do processo educativo o fazem geralmente por dois motivos: pela preocupação do desenvolvimento cognitivo em que o jogo é um excelente adju- vante no desenvolvimento cognitivo e para o processo de socialização em que o jo- go é visto como um espaço gratuito para favorecer a socialização entre os alunos no processo de ensino-aprendizagem a partir do lúdico.

No bojo da atividade lúdica existem uma série de fenômenos que surgem quando a criança brinca que está sendo conduzido, veiculado no discurso, na prática da atividade lúdica. A afetividade é o primeiro fenômeno porque na interrelação nos momentos dos processos de interação estarem atuando dentro dos processos de socialização estão os processos de integração, os processos de interação – agir entre, entrar, fazer parte, penetrar dentro do grupo as relações afetivas positivas ou não, há que se considerar que nem todo afeto é o afeto adequado até porque existe o desafeto, sobretudo, na ideia do jogo ao se propor um jogo competitivo – a pre- sença de desafeição faz parte da competitividade que o jogo conduz.

Daí a necessidade do preparo do professor, da consciência que o professor tem que a ferramenta lúdica é uma ferramenta importante, mas que precisa ser levada muito a sério desde o momento da

seleção da atividade, o seja, o que se quer priorizar com a prática daquela atividade específica, será priorizado o aspecto cognitivo apenas ou o aspecto socializador?

O aspecto afetivo está junto mas qual o valor que se quer atribuir, a ênfase que se quer dar, o peso que quer ser dado, certamente o peso dado será o do bom afeto que é o momento em que aparece a questão da estima, da afeição, da simpatia, da empatia, dos valores até serem visíveis surgem os princípios da autoestima e do autoconceito, porque o autoconceito vai surgir a partir da relação que a criança estabelece com o outro, que é normalmente uma relação histórica, social, cultural, ou seja é como a criança vai dar valor, valorar ou valorizar o que o outro diz dele, como o outro o vê dentro da atividade lúdica.

A partir desses aspectos aparece a questão da criatividade na medida em que cada jogo é um desafio e cada desafio a vencer é um aspecto que a criança irá per- ceber que precisou engendrar outras soluções, precisou inventar a capacidade de invenção dela possibilitou que ela ultrapassasse aquele limite, aquele obstáculo pro- posto pelo jogo.

E por fim, temos o aspecto motivador, na medida em que a criança atingiu a meta final do jogo proposto, se sentirá motivada ou a continuar o jogo ou a jogar outro jogo, ou, enfim, o aspecto da alegria, o aspecto de estar finalizando uma propos-

ta uma vez que foi feito todo um desenho no sentido de “A” até “B”, ou seja, ela atin- giu os objetivos propostos e isso propicia um desenvolvimento de aprendizagem mais lúdico, mais alegre, mais prazeroso no desenvolvimento da criança.

2.3 Utilização dos Recursos em Sala de Aula

Platão afirma em seu aforismo que se conhece muito mais ou conhece-se muito melhor uma pessoa em uma hora de jogo do que durante uma vida inteira. A pessoa se revela, se desmascara a partir das relações que estabelece nessa prática, na experiência concreta.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio alto espírito democrático enquanto investe em uma produção série 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).

Ao se resgatar as teorias teremos um universo muito amplo e diversificado de pensadores tanto na área da psicologia, da filosofia, da sociologia e tantas outras áreas do conhecimento principalmente nas ciências socias, nas ciências humanas que já tentaram fazer essa ponte ou de trazer pesquisas e mostrar seus resultados por meio da presença do lúdico que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consistente.

Dentre esses conhecimentos temos Piaget (1970) que tem uma contribuição fundamental no desenvolvimento infantil por intermédio na gênese do jogo infantil. Piaget (1970), pesquisou os seus filhos com uma pesquisa longitudinal, ou seja, ao longo do tempo desde o nascimento até os dois anos de idade. Durante esse perío- do, Piaget (1970) pesquisou como o jogo surge no universo infantil, que para o autor a

gênese do jogo infantil ocorre dos zero ao segundo ano de vida, daí em para fren- te, qualquer criança já tem inserida dentro de si um arsenal do processo de intera- ção com o mundo em há um desejo natural para o jogo.

Portanto, a partir desse período a criança se encontra com uma maior facilidade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o grande salto para todas as outras aprendizagens, inclusive as acadêmicas, as escolares.

Wallon (2007), pesquisador francês se preocupou em pesquisar a relação do ser brincante, com o lúdico com as origens do pensamento humano, ou seja, como a criança origina nos seus primeiros momentos de vida, nas suas primeiras experiên- cias interativas com o mundo como se origina o processo do pensar. Se imaginar- mos que mediação da aprendizagem passa pelo processo do pensamento precisa- mos considerar os estudos de Wallon (2007), ou seja, quanto mais a criança estiver com o pensamento solidificado ou o processo de condição do pensamento elabora- do a favorecer não só a interação com o muno, mas, a apreensão dos conteúdos escolares, de outras aprendizagens sociais.

Temos Vygotsky (1984), que é a chave e se torna uma lenda dentro da psicologia educacional uma vez que ainda há muito a ser descoberto, compreendido sobre Vygotsky por sua atualidade. Vygotsky é o fundador da pedagogia ou da filosofia socio-histórica, ou seja, o ser humano é o que vai sendo construído ou co-contruindo junto com as interações sociais e a nossa história de vida.

Vygotsky (1984) pesquisou a relação da criança com o jogo e com os jogos infantis num primeiro momento relacionado a sua carga de experiências sociais e históricas que a criança vai herdando.

Huizinga (1990), sociólogo de extrema importância que faz no início do século XIX o elo entre a sociologia com o jogo, defendia que o ser humano tem como características intrínsecas ao nosso ser social a atividade lúdica.

O auto propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exer- cida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaços, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegrai e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

A criança aprende porque brinca ou porque aprendeu ou ela brinca porque aprendeu? Ou seja, a criança aprende porque brinca ou brinca porque aprendeu? Temos em Piaget (1975) e em Vygotsky (1984) a constatação de que a criança é um ser social, ela apreende o mundo quando brinca e reconstrói esse mundo amplian- do, modificando e transformando o mundo em que vive a partir de suas experiên- cias.

Na medida em que a criança brinca ela amplia as possibilidades e aprende pelo processo de brincar, então, brincar na realidade é de extrema importância para o processo do desenvolvimento infantil, sem brincar o conhecimento se torna mecânico. Por exemplo, na formação do professor na Academia se estuda a teoria do brincas, mas o futuro profissional não brin-

ca na Academia, logo, aprendemos brincar brincando.

O que percebemos é que o ser humano precisa brincar mais, construir teorias novas por meio do brincar uma vez que o ser humano sabe como brincar, brinca o tempo todo. Essas questões na escola são teorizadas tornando acadêmico o simples fato de brincar. Há uma tendência de o professor dizer, orientar os alunos para a hora do brincar, como se brincar tivesse hora e fosse um processo estanque, o momento separado de todo o processo. Não, aprender é um processo lúdico, quan- do o aprender perde essa dimensão o conhecimento se torna técnico, engessado, decorado, um exercício de memorização, sem sentido, sem significado.

Se o ser humano está à vontade ele brinca, quando não está à vontade se torna sério, sisudo. De certa forma na Escola se perdeu a liberdade de expressão, se perdeu à vontade e essa forma de estar à vontade.

Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no processo de Educação Infantil e, a partir da inser- ção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é pra ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças.

O professor não necessita de estar preocupado com o dilema ou o lema “daquele biscoito famoso” – “é por isso ou por aquilo”, ou seja, a criança brinca para aprender ou aprendeu por isso brincou? Não há necessidade nenhuma de se debru- çar sobre esse lema do biscoito, mas precisa ser colocado na prática, na experienci- ação observando os indicadores de mudança no processo de aprendizagem.

Aí teremos a relação do lúdico com a afetividade e autoestima da criança, esse ser em processo de descoberta. O jogo é feito para ser jogado em grupo. Prioritariamente os professores das séries iniciais que tem o hábito, tem a prática da inserção do lúdico dentro do processo educativo o fazem geralmente por dois motivos: pela preocupação do desenvolvimento cognitivo em que o jogo é um excelente adju- vante no desenvolvimento cognitivo e para o processo de socialização em que o jo- go é visto como um espaço gratuito para favorecer a socialização entre os alunos no processo de ensino-aprendizagem a partir do lúdico.

No bojo da atividade lúdica existem uma série de fenômenos que surgem quando a criança brinca que está sendo conduzido, veiculado no discurso, na prática da atividade lúdica. A afetividade é o primeiro fenômeno porque na interrelação nos momentos dos processos de interação estarem atuando dentro dos processos de socialização estão os processos de integração, os processos de interação – agir entre, entrar, fazer parte, penetrar dentro do grupo as relações afetivas positivas ou não, há que se considerar que nem todo afeto é o afeto adequado até porque existe o desafeto, sobretudo, na ideia do jogo ao se propor um jogo competitivo – a pre- sença

de desafeição faz parte da competitividade que o jogo conduz.

Daí a necessidade do preparo do professor, da consciência que o professor tem que a ferramenta lúdica é uma ferramenta importante, mas que precisa ser levada muito a sério desde o momento da seleção da atividade, o seja, o que se quer priorizar com a prática daquela atividade específica, será priorizado o aspecto cognitivo apenas ou o aspecto socializador?

O aspecto afetivo está junto mas qual o valor que se quer atribuir, a ênfase que se quer dar, o peso que quer ser dado, certamente o peso dado será o do bom afeto que é o momento em que aparece a questão da estima, da afeição, da simpatia, da empatia, dos valores até serem visíveis surgem os princípios da autoestima e do autoconceito, porque o autoconceito vai surgir a partir da relação que a criança estabelece com o outro, que é normalmente uma relação histórica, social, cultural, ou seja é como a criança vai dar valor, valorar ou valorizar o que o outro diz dele, como o outro o vê dentro da atividade lúdica.

A partir desses aspectos aparece a questão da criatividade na medida em que cada jogo é um desafio e cada desafio a vencer é um aspecto que a criança irá per- ceber que precisou engendrar outras soluções, precisou inventar a capacidade de invenção dela possibilitou que ela ultrapassasse aquele limite, aquele obstáculo pro- posto pelo jogo.

E por fim, temos o aspecto motivador, na medida em que a criança atingiu a meta final do jogo proposto, se sentirá motivada ou a continuar o jogo ou a jogar ou- tro jogo, ou, enfim, o aspecto da alegria, o aspecto de estar finalizando uma propos- ta uma vez que foi feito todo um desenho no sentido de “A” até “B”, ou seja, ela atin- giu os objetivos propostos e isso propicia um desenvolvimento de aprendizagem mais lúdico, mais alegre, mais prazeroso no desenvolvimento da criança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma grande angústia dos professores com relação ao agora, ao fazer, o pro- fessor sabe que a teoria é de extrema importância, no entanto, a urgência é a práti- ca.

O lúdico contribui de forma significativa no processo de aprendizagem dos alunos, desde o nascimento até a morte nossa existência é permeada por ludicidade. Entretanto, é na infância que esta característica toma vulto e, sabidamente, torna-se o epicentro desenvolvimental humano.

O universo lúdico é uma lacuna que precisa ser ocupado uma vez que a tec- nologia, os brinquedos eletrônicos são mais utilizados do que os brinquedos que são construídos de forma conjunta pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

O resgate do espírito lúdico, do fazer, da manipulação do brinquedo desenvolve habilidades essenciais no desenvolvimento infantil. Quando o professor tem criatividade, tudo que se joga fora tem uma utilidade e pode ser reaproveitado como desenvolvimento da capacidade lúdica nos alunos em sala de aula de forma praze- rosa e alegre.

A criança precisa criar e recriar a imaginação e extrapola deixando um caminho aberto que extrapola o brinquedo

em si. É possível aprender brincando quebrando os tabus para os paradigmas que a aquisição do conhecimento proporciona aos alunos.

Coragem e teimosia fazem parte da aventura de ensinar. Hoje existem diversas formas de fazer os alunos aprenderem e estamos imersos em uma onda tecno- lógica que prioriza o individual em detrimento de um trabalho em grupo. No entanto, ousar é possível e só se chega quem se arrisca a percorrer um caminho que vai determinando e determinado aonde pode se chegar.

O uso de jogo ou de qualquer atividade lúdica só será possível quando pensado e integrado aos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo os alunos e a mediação doente. Não é possível comprometer o aprendizado nas práticas pedagógicas.

Ensinar é iluminar caminhos, portanto, o profissional da Educação Infantil pre- cisa ter o perfil necessário e deve ter o prazer de ensinar e aprender com as crianças no seu processo cognitivo em que as descobertas são experienciadas a partir da prática em que o lúdico deve ser uma constante no aprendizado.

A criança que brinca é estimulada a ter saúde física, a ter saúde emocional e a brincadeira é uma ferramenta de incentivo e de estímulo para o desenvolvimento cognitivo.

Na medida em que a criança vai crescendo a brincadeira vai sendo deixada de lado e se a criança não vivencia esse processo no seu desenvolvimento infantil ela se tornará um adulto que terá falta desse elemento.

Portanto, a brincadeira forma a criança para a vida adulta. O professor deve buscar a formação integral do ser humano com saúde mental, saúde física, saúde emocional e para isso, o ser humano precisa ser cuidado para que possa se tornar pleno em todas as etapas do seu desenvolvimento que se inicia na infância e perdu- ra enquanto existir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ARAÚJO, V. C. de. Reflexões sobre o Brincar Infantil. Educação em Destaque, Colégio Militar de Juiz de Fora, V.1, Nº 1, Jan./Jun., 2008.

BARBOSA, Silvia. E quando a gente brinca lá fora? Dicotomias nas Tramas do Cotidiano. In: KRAMER, Sonia. (Org.). Retratos de um Desafio: Crianças e Adul- tos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

BORBA, Angela Meyer. A Brincadeira como Experiência de Cultura. In: CORSI- NO, Patrícia. (Org.). Educação Infantil: Cotidiano e Políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamen- tal. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

DALLABONA, Sandra Regina Sueli. & MENDES, Maria Schmitt. O Lúdico na Edu- cação Infantil: Jogar, Brincar, Uma Forma de Educar. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Revista de Divulgação

Técnico-Científica do ICPG, Vol. 1, Nº 4, jan.--mar.,2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis. Educação e Pesquisa. V. 27, Nº 2, 2001.

. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, Brin- quedo, Brincadeira e a Educação. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

. O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas. Série Ideias Nº 7. São Paulo: FDE, 1995.

PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. A Gênese do Número na Criança. Tradução: Christiano Monteiro Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

. A Formação Social da Mente. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001. WAJSHOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COMO A EDUCAÇÃO PODE MINIMIZAR A DESIGUALDADE RACIAL?

PRÁTICAS EDUCATIVAS FOCADAS NO EMPODERAMENTO NEGRO

ROBERTO SANTOS DA SILVA

RESUMO

A desigualdade étnica pode não ser necessariamente um ato ou uma palavra proferida por algum indivíduo, mas vir como diferenças gritantes de classes sociais, estrutura familiar, acesso a saúde e lazer, onde a população negra e parda é majoritariamente afetada. A maior ferramenta do ser pensante no seu desenvolvimento intelectual, da sua consciência, do seu direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia, para a evolução do coletivo é a educação. Visto isso, serão levantadas práticas educativas que possam amparar as crianças e adolescentes afetados pela estrutura desigual da sociedade com os negros e pardos, a fim de dar a maior ferramenta para lutarem por suas vozes: o conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: Educação, Desigualdade étnica; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

No Brasil é nítida a desigualdade étnica, desde seu descobrimento, sendo exemplos desta obviedade: a escravidão dos negros que perdurou de 1500 a 1888, assim sendo 388 anos de escravidão, em

um total de 520 anos de história do Brasil pós colonização. E mesmo com a liberdade conquistada com muita luta, ainda hoje é possível sentir o eco na estrutura da sociedade brasileira.

A desigualdade étnica hoje é enraizada na sua essência mais profunda e muito mais velada do que no começo do século passado. Assim, essa desigualdade pode não ser necessariamente um ato ou uma palavra proferida por algum indivíduo, mas vir como diferenças gritantes de classes sociais, estrutura familiar, acesso a saúde e lazer, onde a população negra e parda é majoritariamente afetada.

Segundo Guimarães (1999), a cor, na sociedade, significa mais que a pigmentação da pele. Algumas características físicas – a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e o formato dos lábios – adquirem importância na definição da cor de um indivíduo e são, portanto, índices de valor negativos referentes aos negros. Durante muito tempo, e ainda hoje, alimentou-se a ideia de que os mulatos e os negros mais claros e educados seriam sempre economicamente absorvidos, integrados cultural, social e politicamente pelo padrão branco.

Na área da educação, dados de 2018 levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o analfabetismo no Brasil representa somente 6,8% da população - 11,3 milhões de pessoas ainda sendo um número alto. Sendo que para as pessoas pretas ou pardas (9,1%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,9%), ou seja, mesmo a quantidade de analfabetos ser decrescente, a população negra ainda é a mais afetada.

Segundo Gonçalves (1987), o “ritual pedagógico do silêncio” reproduz na escola a exclusão e a marginalização dos estudantes negros, mediante a invisibilidade no currículo escolar e em todo o processo de escolarização. A ideia é não falar em raças ou situações de racismo para não contrariar a fantasiosa harmonia étnico-racial que se propõe a ocultar as desigualdades naturalizando-as sempre desfavoravelmente aos negros. Dessa forma, aprendemos nos discursos oficiais que somos todos iguais, mas no dia a dia as relações não apresentam essa harmonia discursiva

E qual poderia ser a melhor ferramenta para desenraizar esse problema do que a educação? A maior ferramenta do ser pensante no seu desenvolvimento intelectual, da sua consciência, do seu direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia, para a evolução do coletivo é a educação.

Por isso, o acesso à educação se tornou a maior ferramenta de luta para o alcance de uma sociedade mais justa e igualitária. O acesso justo à educação é de extrema importância para a redução da pobreza e da criminalidade e para a maximização do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pelo coletivo.

E levando em consideração Franco (2016):

> [...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Fala-se, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia. [...] Pode-se afirmar que a

educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo.

Assim, para que uma prática educativa seja bem-sucedida, de acordo com Vigotski (1998), chegamos à compreensão de que todo bom ensino que se desenvolve por meio de práticas educativas é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colabora com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais. Portanto, prática educativa bem-sucedida é aquela que contribui para que os alunos tornem-se mais humanos do ponto de vista sócio-histórico.

Visto isso, serão levantadas práticas educativas que possam amparar as crianças e adolescentes afetados pela estrutura desigual da sociedade com os negros e pardos, a fim de dar a maior ferramenta para lutarem por suas vozes: o conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com o estudo de Santos e Neto (2011), abordar a temática das relações étnico-raciais na escola pode gerar constrangimentos em alguns sujeitos e grupos em razão de diferentes vivências e construções. Entretanto, é

possível perceber, que muitos desses constrangimentos estão, justamente, relacionados à escassez de diálogos e discussões que venham a desnaturalizar certos padrões e romper com a hierarquização das diferenças. Experiências positivas nesse sentido podem representar abertura e/ou permanência de canais importantes de diálogo.

Quais práticas educativas poderão servir de base para um assunto tão complexo de se abordar em sala de aula?

1. A valorização do estudante, ou seja, valorizar os conhecimentos que os alunos já trazem consigo para a escola, a vivência sócio-histórica do próprio, e enaltecer as conquistas alcançadas no dia a dia, sempre acreditando no seu potencial.

2. A autonomia do aluno. A ideia de autonomia do aluno aborda o desafio de mudar a base de interação entre educador e aluno, envolvendo os alunos de forma mais ativa no processo de aprendizagem e, assim, no processo de remodelar o aprender, o lecionar e a escola como um todo.

Essa prática pedagógica aplicada em sala de aula é sustentada pelo conceito da

flexibilidade, promovendo uma mudança nas relações entre professor e aluno. Ela conecta estudantes e educadores no esforço colaborativo de recriar os paradigmas da educação.

Isto coloca em foco a natureza essencialmente política dos sistemas de ensino, procurando envolver os alunos não só na co-criação do projeto anual ou semestral da escola, mas no desafio de mudar as práticas sociais em suas vidas além do ambiente estudantil.

3. A descolonização da educação consiste em uma prática educativo-pedagógica que pode ocorrer em sala de aula, onde a principal preocupação é com a desconstrução de quadros pedagógicos dominantes que promovem visões de mundo singulares, visando ampliar a compreensão intercultural e experiências dos alunos. Ela surgiu como uma necessidade pedagógica importante para o ensino, ligada à rápida globalização e questões de diversidade cultural e inclusão.

Tem como objetivo uma aprendizagem voltada para a incorporação da "diversidade", incluindo esforços para internacionalizar o currículo estudantil por meio da inclusão de exemplos globais e também estender a alfabetização intercultural, melhorando a capacidade de pensar e trabalhar com diferentes perspectivas culturais e sociais.

4. O estudante protagonista pode promover o uso de metodologias mais atrativas e ativas, em que os alunos sejam protagonistas; realizar atividades educativas que envolvam o aluno como construtor e condutor do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; investir na aprendizagem por autoria, trabalhando os componentes curriculares a partir de projetos construídos pelos próprios alunos.

5. O empoderamento do aluno. Consiste em dar voz ao aluno, ouvir sua experiência e vivência no assunto, internalizar isto e repassar aos outros alunos que precisam da conscientização sobre o assunto. Abordar e valorizar assuntos relacionados à beleza negra, que é tão marginalizada e ofuscada por um padrão de beleza eurocêntrico e irreal pelo qual as crianças e adolescentes brasileiras são pressionadas.

Valorizar as raízes do povo negro que construiu o Brasil, contar a história e instigar que os próprios alunos descubram mais sobre suas origens, sobre a luta do povo negro, sobre a escravidão.

6. Práticas esportivas como forma de interação e autoconhecimento social. A Lei Federal n. 10.639/03 explicita, entre outras propostas para a escola, a necessidade de dar visibilidade a representantes da história e cultura africana e afro-brasileira e seus descendentes, no sentido de proporcionar aos estudantes o reconhecimento e a valorização de negros importantes na construção da sociedade brasileira, como possibilidade de conhecimento e respeito à história e às contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais. Esportistas, como os referidos pelos colaboradores, não são os únicos negros de destaque social positivo, mas são os que mais têm visibilidade na mídia, e é bastante comum certo orgulho pela visibilidade desses sujeitos. Importante compreender a Educação Física escolar na perspectiva do estudante, visto que ele se constitui em um dos protagonistas nessa prática social e, muitas vezes, a escola e o professor não

têm condições – pelo acúmulo de atribuições – de escutar o que esses sujeitos têm a dizer sobre o sentido de determinadas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na escola, geralmente, que a criança começa a perceber o outro, fora do ambiente familiar. É na escola que o negro se percebe negro; que seu cabelo e sua cor são diferentes de alguns de seus colegas e professores e que isso lhe atribui inferioridade nesse meio social. Até então, a cor da pele e a textura do cabelo não eram motivo de piadas, deboches e constrangimentos.

Nesse sentido, vale observar que, a política de cotas raciais nas universidades, ao prepararem universitários negros nas diferentes áreas do conhecimento – assumindo posições de prestígio social –, formarão, também, docentes negros. A formação de maior número de docentes negros, o aumento qualificado do debate sobre as relações étnico-raciais e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, também no ensino superior, podem significar às escolas e aos estudantes uma aproximação importante com outra perspectiva da nossa história, da nossa cultura, da construção das diferenças e das interações sociais que constituem os contextos escolares.

Como apontado por Francisco C. Weffort nas suas Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade em "Educação como Prática da Liberdade" de Paulo Freire:

Uma pedagogia da liberdade, como a que Paulo Freire nos propõe, tem suas exigências e a primeira delas é exatamente o reconhecimento dos privilégios da prática. E este é particularmente o caso quando a própria elaboração teórica, em sua abertura à história, ilumina a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste País em que os analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão.

O intuito das práticas educativas abordadas é agregar no debate sobre a construção de práticas que permitam a ressignificação da identidade racial da criança negra de maneira positivada, partindo do pressuposto que a identidade negra na primeira infância é construída num país ainda racista.

Por isso, as principais práticas educativas levantadas são relacionadas a dar voz ao aluno e encaminhar para uma autonomia na aquisição do conhecimento, para que possam pesquisar e entender melhor suas raízes, se auto valorizarem e valorizem seus iguais, terem consciência da atual estrutura da sociedade e como podem lutar por um Brasil mais justo.

REFERÊNCIAS

BARATA, R., B. As desigualdades étnicas necessariamente significam racismo?. In: Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009. Temas em Saúde collection, pp. 55-71. ISBN 978-85-7541-391-3. Disponível em:

<http://books.scielo.org/id/48z26/pdf/barata-9788575413913-05.pdf>.

FRANCO, M., A., do R., S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.97 no.247 Brasília Sept./ Dec. 2016. Dispoível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534>.

GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.63, p. 27-30, 1987.

GUIMARÃES, A. S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Conheça o Brasil - População - Educação. 2018. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acessado em 01 fev. 2020.

LOSCHI, M. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Agência IBGE Notícias. Editoria: Estatísticas Sociais. Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada. 2018. Disponível em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>. Acessado em 04 jan. 2020.

MARQUES, E., S., A. CARVALHO, M., V., C., DE. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. Rev. Bras. Educ. vol.22 no.71 Rio de Janeiro 2017 Epub 13-Nov-2017. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400221>.

SANTOS, M., V., DOS. NETO, V., M. APRENDENDO A SER NEGRO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES 516 V.41 N.143 MAIO/AGO. 2011 CADERNOS DE PESQUISA. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a10v41n143.pdf>.

SILVA, L., M., C. RIBEIRO, D., M. A ressignificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil. p. 1-23. Disponível em:<http://www.unesp.br/Home/debateacademico/artigo_revisado_layla_maryzandra-1. pdf.>

SILVA, M., I., L da. PRÁTICA EDUCATIVA, TEORIA E INVESTIGAÇÃO. INTERACÇÕESN. 27, PP. 283-304 (2013). Disponível em:<http://www.eses.pt/interaccoes>.

Vigotski, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ROMANA DIAS LUCIO

RESUMO

Neste artigo tenho como objetivo central explanar sobre a Arte, como algo de extrema relevância para o desenvolvimento da espécie Humana. Como podemos observar a criança nos seus primeiros rabiscos e formas circulares de figuras, e refletir que este movimento de aprendizagem só foi possível através de uma evolução de milhares de anos da espécie.

A Arte é um patrimônio da Humani-

dade de conhecimentos acumulados por gerações, onde podemos analisar os objetos e determinar como aquelas pessoas viveram a milhares de anos. Não consigo pensar em nada tão poderoso que está ligada na nossa vida de forma tão intima como a artes.

Desta forma este artigo visa abordar questões que possibilitem realizar uma reflexão para o ensino da Arte. Atualmente este conhecimento que faz parte da nossa totalidade como seres pensantes veem e está sendo dividido e colocado em um currículo de forma fragmentada.

PALAVRAS CHAVES: Arte; Desenvolvimento; Criança.

INTRODUÇÃO

A arte na sociedade atual tem sido separada das ações pedagógica, em gavetas bem definidas. No decorrer do nosso desenvolvimento e conhecimento podemos analisar que as correntes de pensamentos realizaram uma separação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo.

Sobre este assunto acredito que é pertinente realizar as seguintes interrogativas; qual é a importância da arte para o desenvolvimento do Homem? E para o desenvolvimento individual de uma criança? Como podemos sustentar o ensino da arte no mundo atual, visando está sabedoria da Humanidade?

Para o desenvolvimento deste trabalho elaborei uma pesquisa bibliográfica para responder os questionamentos, com três capítulos.

O primeiro capítulo é A arte na história, onde procuro explanar sobre a importância fundamental da arte na história e no desenvolvimento da espécie humana.

No segundo capítulo, A história da arte no Brasil, realizei um breve relato sobre os primeiros sinais de nossa arte no território.

No terceiro e último capítulo; A criança e seu desenvolvimento, busquei informações sobre o desenvolvimento do desenho juntamente com o desenvolvimento da arte no período neolítico, com a intenção de fazer um paralelo entre os objetos de estudo.

DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO 1 – A arte na história.

A arte e o homem sempre estevem ligadas de uma forma intima, as ações, desejos, ansiedades e a curiosidade sempre impulsionaram o Homem a ir em busca do desconhecido. A arte está em tudo, cada objeto que faz parte do nosso cotidiano tem uma relação com ela, até nosso desenvolvimento cognitivo, segundo Proença (2002, p. 6), " Ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para facilitar seu trabalho ou para ajudá-lo a superar suas limitações físicas."

No início da nossa existência poderíamos facilmente ter sido aniquilados pela força da natureza, mas conseguimos produzir uma infinidade de artefatos para possibilitar a sobrevivência da espécie. Segundo Proença (2002, p. 6) " Essa atitude de criar instrumentos e aperfeiçoá-los cons-

tantemente torna possível a compreensão do processo civilizatório". Como podemos analisar o Homem desde a sua existência na terra esteve e está ligado ao processo de criação.

Para conseguimos compreender a arte é necessário entender o contexto social. segundo Filho (1989, p. 9) " ... é necessário sempre considerar a sua natureza dentro do contexto que foi produzida e os princípios pelos quais foi estruturado...". Os objetos construídos pelo homem é parte de sua existência e sua essência como seres pensantes. O homem:

"... num determinado momento de sua criação, realizou a primeira descoberta, começou a usar a mão. Está representou o primeiro e incomparável instrumento de sua formação do domínio humano". (FILHO, 1989, p.11)

Filho (1989), também salienta sobre a expressão que é a descoberta da linguagem que juntas foram os instrumentos iniciais de criação do homem. Para poder compreender o mundo ao seu redor. Seguindo com o pensamento de Filho (1989, p.6

11), " A mão e a expressão são os instrumentos da inteligência humana. Permitem ao pensamento exercitar-se colocando-se em relação com a realidade, com o mundo exterior".

Podemos perceber que a arte foi e, é fundamental na construção de objetos para nossa sobrevivência, mas, contudo, não podemos falar da arte como algo utilitário, mecânico, com linhas e formas. Segundo Proença:

" O homem cria objetos não apenas para se servir utilitariamente deles. Mas também para expressar seus sentimentos diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive". (1989, p.7)

De acordo com Ruski (1825, citado por PROENÇA, 1989, p. 7), " as grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes; o livro de suas ações, de suas palavras e sua arte", acrescenta que só no último que podemos confiar. Desta forma a arte faz parte de um momento histórico da sociedade.

Capítulo 2- A história da arte no Brasil.

O estudo da história da arte segundo Fusari e Ferraz:

" Estudar a História da Arte não significa simplesmente estudar períodos, fatos e estilos. Para compreender a trajetória da arte é necessário refletir sobre os problemas e soluções artísticos e estéticos nela envolvidos." (2001, p. 120)

As pinturas rupestres, um dos registros mais antigos dos costumes e práticas cotidianas, permitiam passar informações para as gerações futuras do mesmo grupo. Segundo Justamand :

"Apresentando cenas do cotidiano (caça, sexo, parto, brincadeiras, lutas sociais, namoro, ritos) plasmadas nas rochas, as pinturas rupestres tinham várias funções e revelam que a vida diária dos primeiros ocupantes do país era muito dinâmica." (2007, p.7)

Desta forma, segundo Justamand (2007,p. 7) "elas são fontes de muitas informações e indicativos de que houve história, educação, sociabilização, comunicação

e religiosidade desde sempre na história humana.

Em seu livro Fusari e Ferraz (2001), relata que a Arte rupestre e a Arte Indígena do período pré-histórico têm a totalidade de nos fazer compreender seu processo de origem da humanidade:

" Através das representações gráficas, pictóricas que foram encontrados nos artefatos líticos, nas cerâmicas e principalmente na arte rupestre (desenhos, pinturas e relevos feitos nas rochas) podemos acompanhar a evolução técnica e a procura de nexos formais, simbólicos e ritualísticos de nossos ancestrais". (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.122)

No Brasil a nossa arte rupestre está localizada em uma extensa área e a obra mais antiga data de 200. 000 anos. Segundo Fusari e Ferraz:

" os primeiros locais são: gruta da Várzea Grande (na região de São Raimundo Nonato, no Piauí), gruta dos Búzios e Toca do Cosmo (no município de Central, na Bahia), Lagoa Santa Januário e Montalvânia (em Minas Gerais) e a Pedra Lavrada do Ingá (na Paraíba), entre outras. (2001, p. 123)

Segundo Justamand (2007, p. 30), " Acredita-se que havia um corpo de especialistas que fazia as pinturas. Eles não funcionavam como profissionais das artes como conhecemos hoje em dia, (que fazem arte como trabalho para viver)." Fusari e Ferraz (2001), relata que grande fato das pinturas rupestre representa uma relação de origem com as culturas indígenas, as formas geométricas nas pinturas corporais dos indígenas, tudo é ligado de uma forma intima.

Fusari e Ferraz relatam que:

" Observando-se as produções artísticas desde os primórdios (e inclusive entre os ameríndios) nota-se que elas se relacionam com a própria vida humana, com s sua realidade social, construtiva e com a comunidade onde se insere". (2001, p. 124)

Seguindo o curso da nossa história podemos relatar a Arte colonial, Arte moderna e contemporânea, todos os momentos listados sempre foram ligados com o desenvolvimento da nossa sociedade. As interações que o homem faz entre si e o mundo que o rodeia. Para ampliar as discussões é de fundamental importância entender um pouco sobre o desenho no desenvolvimento de uma criança.

Capítulo 3 – A criança e o desenvolvimento do desenho.

Quando pensamos em uma criança desenhando percebemos o quando aqueles traços estão ligados ao seu ser em uma totalidade total de seu íntimo. Greig (2004, p.19), relata que, "O movimento circular e o movimento de vaivém constituem, assim, os dois rabiscos de base: constata-se sua presença em todos os trabalhos sobre as produções precoces das crianças [...]".

Nos primeiros meses a criança não consegue acompanhar os movimentos de sua mão, os rabiscos são involuntários, desta forma o procedimento gráfico não tem início, Greig cita que:

" Quando sua mão se apodera de uma caneta hidrográfica, o processo não é muito diferente: se o gesto é displicente, ela dá a relativa suavidade das linhas [...] , sem se preocupar com sua forma, ligados ao mero acaso de seguir seu curso. (2004,

p. 21)

Todos estes aspectos citados encontrassem nos primeiros seis meses da criança, Greig (2004), salienta que o encontro do lápis e o papel que por vezes algo banal na nossa sociedade, é algo imprevisível na história. Como deve ser de extrema relevância quando o Homem descobriu que é possível passar pela terra e deixar sua marca. Quando a criança começa a prestar atenção em sua marca Greig relata que:

" Voluntariamente, então, passa a empurrar uma cadeira nos passeios de um jardim, desenhando "uma estrada" ou "os trilhos de um trem", e o olho segue a mão enquanto ela rabisca. Constata-se, depois de algum tempo, uma inflexão muito sensível." (2004, p. 22)

Greig (2004) relata que quando a criança começa a ter contato visual com sua mão os rabiscos involuntários se desenvolvem para formas circulares como se fossem argolas entrelaçadas. Greig relata que:

" A força [...], do traço, que opõe a leveza das primeiras linhas informais à violência dos pontilhados ou dos traços arremessados, encontra-se em toda a evolução posterior do desenho e da escrita, sempre marcado por esse caráter declarado ou não do grafismo." (2004, p. 26)

O interessante que é que o mesmo processo ou similar a este de descoberta de sua marca, o Homem no período Neolítico teve grandes evoluções. Proença relata que:

" Assim, o homem do neolítico desenvolveu a técnica de tecer panos, de fabricar cerâmicas e construir as primeiras moradias. Conseguiu ainda produzir o fogo através do atrito e deu início ao trabalho com metais". (1989, p.13)

Por volta dos três anos a criança inicia os círculos fechados. Greig (2004), salienta que no momento que a criança fecha o círculo, é intrigante cheio de descobertas com muitas tentativas. Desta forma Greig continua:

" Assim, a verdadeira figura fechada aparece aos poucos e apresenta falhas constantes, mas muito características da intenção da criança de fechar completamente a forma. [...] organiza-se primeiro como uma grande curva, completada em seguida por outra linha e uma junção, [...]". (2004, p.33)

Estas variações não desaparecem, como Greig (2004), relata que estes círculos continuam a aparecer só que em figuras mais elaboradas para a constituição de um desenho. Com estes círculos sendo dominado pela criança ela segue para um novo desafio que Greig cita:

" [...], com girinos "primitivos, às vezes difíceis de reconhecer, mas que comportam os três critérios que os caracterizam, tendo como suporte uma verdadeira figura fechada, e não um rabisco". (2004, p. 39.)

Após este domínio a criança passa rapidamente para uma nova fase e realizar segundo Greig (2004, p. 39), "boca, nariz ou sobrancelhas, orelhas ou cabelos, pernas e braços, às vezes com os pés ou com as mãos, e com todos os reagrupamentos familiares".

Neste aspecto de modificação de ampliação de vivencias nos desenhos, Proença (1989, p.14), salienta que o homem neolítico, "Os próprios temas da arte

mudaram. Começaram as representações da vida coletiva. Como as pessoas passaram a ser representadas em vidas cotidianas." Desta forma também começou a surgir como Proença relata (1989), preocupações nos movimentos dos artistas para assim poder surgir figuras cada vez mais refinadas.

O interessante que no desenvolvimento do Homem primitivo percebemos diversas obras em pedras circulares, percebemos que o fascínio por formas circulares também esteve presente na nossa evolução.

Com este breve relato da evolução do homem, e um paralelo com o desenvolvimento de uma criança no seu desenho é fundamental que a arte ganhe uma posição de destaque nos projetos educativos. Como relata Fusari e Ferraz (1989, p. 53), " Um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um componente de trabalho pedagógico." Para tanto as autoras relatam como um professor de artes deve ser:

" É atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações". (FUSARI e FERRAZ, 1989, p. 53)

A arte no desenvolvimento da cultura humana, no desenvolvimento individual é algo que se deve ter como norte para ações realistas deste conteúdo, pois é através dela que o homem teve suporte para sua evolução.

CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Concluir que apesar das tentativas ideológicas de colocar a arte em uma esfera do conhecimento para poder transmissão de conteúdo para as novas gerações é algo falho sem relação alguma com a totalidade da Arte na essência do Homem.

Cada criança no desenvolvimento de suas habilidades deixa sua necessidade de deixar sua marca e o desenho é uma das primeiras marcas ao longo de sua vida. O Homem também percorreu o mesmo processo para sua própria evolução e sobrevivência na Terra.

A Arte não pode ser colocada como algo separado do homem, mas sim tem que ser passada para novas gerações como a essência das nossas relações sociais, tem que ser exposta em sua totalidade sem possibilidades de dividi-la em partes.

REFERÊNCIAS

GREIG, Philippe. A criança e seu desenho: O nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre; Artmed, 2004.

FILHO, Duílio Battistoni. Pequena história da arte. 3ª ed. Campinas: Papirus,1989.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. A arte na educação escolar. 2ª ed. São Paulo; Cortez, 2001.

JUSTAMANDS, Michel. O Brasil desconhecido: As pinturas rupestres de São Raimundo Nonato – Piauí. 2007. 215 fls. TESE (doutorado em ciências Sociais)

– Universidade PUC, São Paulo, 2007.

EDUCAÇÃO EM FOCO

A IMPORTÂNCIA DO LUDOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO

ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

RESUMO

O presente artigo tem com objetivo de ressaltar a importância da ludopedagogia e a mágica de ensinar, aprender, e alfabetizar brincando. O resgate das brincadeiras na educação infantil, visando uma melhoria no desenvolvimento das crianças na faixa etária de 03 a 05 anos de idade, pois a falta de preparo de alguns profissionais deixa grande lacuna no processo ensino- aprendizagem e na construção do indivíduo, impossibilitando as crianças de aprenderem de forma simples e natural a resolução de problemas, interação com o próximo, estratégias de antecipação e verificação, respeito a regras, desenvolver a imaginação, Cooper atividade, a criatividade e o senso- crítico. Todos devem aprender de uma maneira que seja prazerosa, não sendo reprimido ou estancado no processo ensino- aprendizagem, e então a partir desta compreensão, o profissional verá nas brincadeiras as enriquecedoras interações do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Ludopedagogia; Alfabetização; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Através de pesquisas e das observações referentes às experiências no ambiente escolar, notamos como os jogos são pouco utilizados como ferramentas de ensino, ou seja, separando o lúdico do pedagógico, sendo mantidos em muitos casos fora do contexto escolar.

Sentimos saudades dos tempos em que brincávamos livres, sem receio de errar sem percebermos que dentro dos jogos haviam sendo desenvolvidas atividades lúdicas e afetivas. Segundo Carvalho:

"Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante." (CARVALHO,1992)

As relações de ensino-aprendizagem existentes nas instituições de Educação Infantil podem garantir por meio da utilização do jogo e da brincadeira o pleno desenvolvimento da criança.

Os traços psicológicos característicos da criança pré- escolar tais como, a atenção, a percepção, o pensamento, a imaginação, os sentimentos e o domínio e da motricidade são qualidades psicológicas fruto de um processo de instrução e educação que se apoia nas atividades da criança.

Neste sentido, a proposta de ensino-aprendizagem orientada por um profissional e dirigida às crianças deve enriquecer as possibilidades de desenvolvimento infantil, utilizando-se de atividades adequadas e oferecendo recursos físicos, espaciais e temporais que potencializam o desenvolvimento pleno das crianças.

1. A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO

Já dizia Paulo Freire (2001) que aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá- la.

Durante anos a alfabetização tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e também metodológicas, exigindo que a escola e, os educadores se posicionem em relação às mesmas, construindo assim, suas práticas a partir das suas reinterpretações do que é possível e também pertinente a ser feito.

Nesse caso a ludicidade é um assunto que tem conquistado espaço, principalmente na educação infantil, isso porque o seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, aprendizagem e também do desenvolvimento.

Independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz de conta se confundem, apesar de a história de antigas civilizações mostrar o contrário, fazendo o brincar se transformar em pecado.

Nas sociedades de mudanças aceleradas em que vivemos, somos sempre levados a adquirir competências novas, pois é o individuo a unidade básica de mudança. A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. Esta pesquisa irá mostrar o quanto o "lúdico" pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças, tornar evidente que os professores e futuros professores devem e precisam tomar consciência disso, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos, como o "lúdico" e a "brinquedoteca" e muitas outras questões sobre a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

Conforme afirma Piaget (1967), "[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral". Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos pe-

ríodos sensório-motor e pré- operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

O jogo não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu (TEZANI, 2004).

O jogo é mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastantes enriquecedores para promover a aprendizagem. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar.

1.1 A BRINCADEIRA E SEUS CONCEITOS

“Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez,... Por exemplo, no faz de conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças.” (KISHIMOTO, 1997).

Ao pesquisarmos o conceito da palavra jogo, encontramos a seguinte definição: ”[...] 1. atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho. 2. passatempo. [...]” (MINIAURÉLIO, 2004), ou seja, o jogo é uma forma em que criança expressa seus sentimentos, desenvolve sua coordenação motora, trabalha de forma generalizada todo seu cognitivo.

No decorrer dos tempos o jogo passa a ter várias versões, é lembrado como grandes soluções para os problemas que encontramos nas práticas pedagógicas, devendo assim, associar prazer, alegria, espontaneidade e o não constrangimento. Piaget escreve a respeito do papel dos jogos na infância para a formação do adulto, segundo ele:

“O jogo constitui o pólo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo re-

lação com a imaginação criativa que será fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior"

(PIAJET, apud, VELOSO e SÁ, 2009).

Entendemos que o jogo e a brincadeira na escola têm como objetivo o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, e à construção do conhecimento.

"Para os egípcios, maias, romanos, os jogos eram passados para os jovens de geração a geração pelos mais velhos onde aprenderiam através de seus ensinamentos valores e conhecimento para as normas sociais do padrão de vida. 'Com a ascensão do cristianismo, os jogos foram perdendo seu valor, pois eram considerados profanos e imorais e sem nenhuma significação. (ALMEIDA, 1998).

2. IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM 3.

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, de tal modo a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida. Sendo assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica.

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando. A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

3. ASPECTOS SOCIOLÓGICOS

Antigamente a criança não tinha existência social, era considerada miniatura de adulta, ou quase adulta.

Seu valor era relativo quando era educado em classe alta, e na classe baixa o valor era quando ela podia ser útil ao trabalho.

A existência do brincar é muito importante para a socialização e troca entre os brincantes.

No ambiente social a criança percebe inúmeras situações oriundas em relação às pessoas assim ocorre interferência da criança que poderão - se resultar em diferentes tipos de interações. A criança se desenvolve de forma integra nos aspectos cognitivos, afetivos, físicos motor, moral e social, fazendo uma interação com o meio físico social, conhecendo o mundo a partir das suas ações sobre ele.

As perspectivas de estudo do jogo infantil são estudadas de um ponto de

vista sociológico, através de entre vista as construções lúdicas na infância envolvem a compreensão dos valores.

Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor inicio de vida da criança, deve-se ensinar o significado de liberdade e democracia, mas pertence a um grupo menos privilegiado da sociedade.

Podemos admitir a possibilidade de uma sociologia do jogo e tempos livres na infância como área de investigação, procurando verificar como se caracteriza a gestão do tempo e espaço de prática lúdica.

A criança tem a sua cidadania própria que passa por uma necessidade fundamental exigindo um respeito pelo adulto sob pena de se comprometer o desenvolvimento futuro da sociedade e da humanidade.

4. ASPECTOS PSICOLÓGICOS

É na brincadeira e pela brincadeira que a criança se torna capaz de atribuir significados diferentes aos objetivos desenvolvendo sua capacidade de abstração e começa a agir diferente do que vê mudando sua percepção sobre os referidos objetos.

É importante para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança é como um elemento frente às pressões oriundas do meio sociocultural em que vivem. Há uma grande investigação sobre o desenvolvimento infantil nas áreas psicológicas e da psicanálise que abordam a relação de criança com brinquedo.

Para Vygostsky (1988) o desenvolvimento da criança depende dos processos interpessoais, ou seja, não cabe apenas ao desenvolvimento do individuo e sim às suas relações com o grupo. (VYGOSTSKY, apud, KISCHIMOTO, 2001, p.32).

A criança durante seu processo de desenvolvimento recebe interferências sobre seu comportamento de diversos lugares, de sua família, da escola, instituição religiosa, enfim, em todos os atos da vida social são estimulado por adultos com o propósito de se desenvolverem.

Mas quando a criança se depara com algo do mundo dos adultos e ela não entende, logo recorre para seu próprio mundo, o mundo da fantasia, criado com partes daquilo que ela já conhece para novas situações fantasiosas com efeito reais que a ajudam a compreender o mundo onde ela vive. Portanto Vigostsky (1988) declara a importância das crianças se comunicarem através da brincadeira, ele também considerou a importância do professor mediador, com apresentação de novas brincadeiras e de instrumentos para enriquecer a cultura e seu contexto social. (VYGOSTSKY, apud, KISCHIMOTO, 2001, p.40).

Segundo Kishimoto (2001) quando observamos uma criança brincar de faz de conta, ela ingressa em um mundo imaginativo, onde recebe nomes como jogo de papéis ou sócio dramático, independente da nomenclatura definida estes jogos desenvolvem a afetividade o cognitivo e o social da criança, portanto no ingressar no mundo lúdico espontaneamente a criança aprende através do simbolismo papeis como de mãe, avó, titia, professora, irmã, medica, e os meninos pai, irmão, policial, índio, ladrão, etc.; Este momento é único para ela, pois a cada momento ela irá representar algo da sua experiência vivida

no cotidiano, nada é igual ao anterior, ao terminar a brincadeira ela volta ao mundo real para observar e após brincar.

5. O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO LÚDICO

No processo da educação infantil o papel do professor é de extrema importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibilizando de materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

O professor tem que procurar e ampliar cada vez mais as vivencia da criança com o ambiente físico, com brinquedo brincadeiras e com outras crianças e compreender melhor toda sua capacidade potencial de construir para o desenvolvimento da criança.

É importante que o professor no decorrer das suas aulas busque informações sobre a prática das brincadeiras, e que para os adultos não tem muita importância.

Cabe lembrar que o trabalho com o lúdico apresenta um grande benefício a educação auxiliando no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e desenvolve suas habilidades obtendo estimulo para seu crescimento.

O adulto pode ajudar na construção da autoestima infantil, fornecendo a criança uma imagem positiva de si mesmo aceitando-a apoiando sempre que for preciso.

Através das experiências de operações concretas adquiridas nas brincadeiras a criança começa a produzir sua cultura lúdica, que vem desde as primeiras brincadeiras de bebê e com o passar do tempo na participação em jogos, pela observação ou pela manipulação de objetos ligados aos mesmos.

Para que seja concretizada tal construção é necessário que haja interação, ou seja, esta não deve ser solitária e sim totalmente socializada começando entre pais e filhos. É fundamental que o professor tenha conhecimento do saber, que a criança construiu na interação com o ambiente familiar sociocultural para desenvolver sua proposta pedagógica.

A criança começa agir a partir do momento em que os brinquedos, outras crianças, algumas ações, passam a fazer sentido para si própria, sendo assim, novas interpretações por quem observa também começam a ser desenvolvidas.

"... é necessário que os professores planejem suas ações visando ajudar as crianças a ampliar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais, a compreender a forma socialmente injusta como os preconceitos são construídos e alimentados, e a construir atitudes de respeito e solidariedade".

(Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI'S, Creches e EMEI'S da cidade de São Paulo, 2006,p.20)

5.1. O JOGO E O APRENDIZADO

Sabe-se que o jogo ajuda a construir novas descobertas da criança, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade.

Para a maioria dos filósofos o jogo é como uma atividade que contém em si mesmo.

O brincar significa extrair da vida o melhor da iniciação o prazer estético, a descoberta da individualidade e a medita-

ção individual.

Toda criança que vive agitada esta em um intenso processo de desenvolvimento corporal e mental, nesse desenvolvimento se expressa à própria natureza da evolução que exige a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade.

O brincar e o jogar estão muito relacionados ao estímulo interno que permite satisfazer as necessidades imperiosas postas por seu crescimento.

O jogo só passou a ser uma ferramenta de aprendizagem porque o interesse das crianças foi em sentido de entender o material pedagógico passou a ser um desafio à competência do professor.

"O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil. Quando a criança está desenvolvendo uma habilidade na separação de cores comuns no quebra-cabeça à função educativa e os lúdicos estão presentes, a criança com sua criatividade conseguem montar um castelo até mesmo com o quebra-cabeça, através disto utiliza o lúdico com a ajuda do professor." (KISHIMOTO, 2001, p.36-37).

6. O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO BRINCAR

Brincar é o que as crianças pequenas mais fazem quando não estão comendo, dormindo ou recebendo ordens de adultos. Quando as crianças estão acordadas, as brincadeiras ocupam uma grande parte do tempo, equivalente a um período de trabalho para os adultos. Durante a brincadeira as crianças tomam consciência de seus corpos de suas capacidades motoras, também serve como facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da pequena criança e importante meio de desenvolver tanto habilidades motoras refinadas quanto habilidades motoras rudimentares.

As crianças pequenas procuram melhorar sempre suas habilidades cognitivas por vários caminhos. As brincadeiras têm papel importante para o desenvolvimento cognitivo, pois além de englobarem muitos ambientes, são vitais para o processo de estruturação do conhecimento gradual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que o lúdico é um grande aliado que merece atenção dos pais e educadores, é através dele que ocorrem experiências inteligentes, praticadas com emoção, prazer e seriedade. Através das brincadeiras é que ocorre a descoberta de si mesmo e do outro. É no ato de brincar que a criança se apropria da realidade. O educador escolar deverá monitorar as brincadeiras adequadas para que a aprendizagem da criança ocorra de maneira agradável e compreensível.

Uma criança que possui a oportunidade de ser criança, de ter o seu momento infantil/ lúdico e que pode passar por todas as etapas de desenvolvimento, sem ser reprimida, se torna cidadão bem resolvido,sem problemas de desenvolvimento em um aspecto global e natural, mas infelizmente como sabemos, no nosso país, há um grande número de crianças que são exploradas com o trabalho infantil, muitos pensam que estes problemas acon-

tecem apenas nas extremidades do país, mas estão equivocados, muitas crianças no estado de São Paulo são exploradas. Segundo o jornal Estado de São Paulo o estado ocupa o 4º lugar no ranking de trabalho infantil. E perante este fato o professor deve ter uma grande sensibilidade, para acolher esta criança e ensiná–la a brincar, a ser criança e resgatar a sua essência infantil, trabalho este que é acompanhado não apenas por professores, mas também por psicólogos e Conselho Tutelar.

Para tanto, o papel do professor é fundamental para reestruturar os alicerces do desenvolvimento desta criança e a cada dia ser um dia de conquistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica; técnicas e jogos pedagógicos. 10 ed. São Paulo, Loyola, 2000.

ALMEIDA, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis (RJ):Vozes,1998.

ANTUNES, R. Os Sentimentos do Trabalho. 5 ed. São Paulo: Bom tempo, 2002.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasilia: MEC/SEF,1998.

BROUGERE,G. Brinquedo e Companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

CARNEIRO,Maria Ângelo Barbato;SARTI, Hilda LúciaCerminaro(Org). Brinquedos e Brincadeiras.Apostila.São Paulo: Puc-SP,Curso de Pedagogia,2001

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca . Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicológo, 2003.

CAVALLAR &ZACARIAS. Trabalhando com recreação. São Paulo; Ícone, 1994. FARIA, Ana L.G de. Educação pré- Escolar e Cultura. Campinas, São Paulo.

ED: Unicamp, São Paulo Cortez, 1999.

FREIRE, João batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Pratica da Educação Fisica. Campinas, Scipione,2003

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2004.

GALLAHUE, David L. OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos – Phorte, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida(org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, TIZUKO Morchiba. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

LIPMAN, M. A filosofia na sala de aula. São Paulo, Nova Alexandria, 1994.

LOPES, Maria da Gloria. Jogos na Educação: Criar, Fazer, Jogar. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física. São Paulo, Brasiliense, 1983. Cortez, 2001.

TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NOS CEI'S, CRECHES, EMEI'S DA CIDADE DE SÃO PAULO. Ministerio da

Educação,/secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

VYGOTSKI, L.S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACHARIAS, Vera Lucia C.F. O jogo na Educação Infantil. Setembro/2007. Artigo do Centro de referencia educacional.

PROFISSÃO DOCENTE

A PROFISSÃO DOCENTE COMO MOBILIZADORA DE MUDANÇA NO ENSINO SUPERIOR

ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo tratar um tema de grande importância, a formação pedagógica como mobilizadora de mudança e seu objetivo é determinar a importância da prática docente como mobilizadora de mudança, buscando analisar as estratégias de qualidade na formação humana e definir qual o significado da construção do conhecimento e da formação pedagógica para mobilizar mudanças, conduzindo o cidadão a um conhecimento pleno e consciente do seu papel no meio onde vive e na sociedade. Assim, considerou-se que uma proposta de formação pedagógica orientada e partilhada dos professores universitários, baseada em ações concretas e inserida numa perspectiva reflexiva, além de uma aprendizagem docente mais profunda e duradoura, mobiliza mudanças na prática pedagógica desses professores, incitando uma prática inovadora.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente; Professor; Mudança na educação.

INTRODUÇÃO

O processo pedagógico, em qualquer nível de ensino, deve contemplar as demandas e questões pontuais da realidade própria dos alunos, com todas as suas implicações e contradições e, por isso, a formação dos profissionais docentes deve reconhecer as tendências pedagógicas que contemplem tal necessidade.

Desta forma a formação docente implica em uma exigência de qualidade capaz de enfrentar os desafios postos à tarefa do professor em um entorno em constante mudança, sendo marcado pelo desenvolvimento tecnológico, pela rapidez com que circulam as informações, pela necessidade cada vez maior de uma formação acadêmica que contemple todos esses fatores e ofereça respostas efetivas também para a formação humana.

A formação pedagógica não pode considerar apenas a eficiência teórico-prática, mas sim uma formação humana que garanta a qualidade da formação de outros seres humanos, num processo que seja contínuo e capaz de aprimorar- se para acompanhar as demandas de uma sociedade em constante desenvolvimento.

1. O lugar da formação pedagógica

O professor pode ser entendido como o "profissional do conhecimento", como sugere Marcelo García e Vaillant (2009). O domínio do conhecimento científico, o saber, tem sido o que distingue e legitima a profissão docente, pois, segundo os autores, o que absolutamente justifica o trabalho do professor é o seu compromisso com a transposição desse conhecimento em aprendizagens significativas aos alunos, tornando-se um "profissional do ensino". Para manter esse compromisso, é imprescindível que os professores sintam-se compelidos a aprofundar e ampliar suas competências profissionais e pessoais.

Esse compromisso com a transposição de que tratam os autores e os conhecimentos necessários à docência compõem o conhecimento pedagógico que se torna elemento chave na pedagogia universitária. Para Bolzan (2008, p. 105), o conhecimento pedagógico é "um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações".

Numa visão conservadora, o pressuposto era de que o domínio do conteúdo seria suficiente para o exercício da docência no ensino superior, ou seja, os saberes pedagógicos eram considerados irrelevantes na constituição e formação do professor universitário. Libâneo (2011) pontua que esse é um problema recorrente no ensino superior. Porém, a expansão do desse nível de ensino e a diversidade de seus alunos, a emergência de renovar o paradigma da ciência e da educação, em especial, com a proposição da complexidade (MORIN, 2002), a nova visão ou o paradigma inovador exige o conhecimento do todo, no qual o professor compreenda: o contexto no qual ensina, a quem ensina (os alunos), como se ensina e que reconheça a si mesmo como pessoa e profissional.

Na universidade, os professores que possuem uma atividade profissional liberal e estão inseridos no mercado de trabalho, atuando na área específica na qual lecionam e dedicam-se parcial e paralelamente à docência, são valorizados por sua competência e êxito nessa profissão como administradores, arquitetos, entre outros.

O docente universitário, então, despende maior dedicação e tempo de estudo às atividades de pesquisa do que às atividades inerentes ao ensino, incluindo sua formação na área pedagógica. É comum professores universitários se identificarem socialmente, mais no campo científico (como advogados, arquitetos, médicos etc.), do que como docentes (como professor de). Por isso, as atividades acadêmicas que realizam (os livros que leem; os cursos/ eventos que frequentam; os artigos que produzem) estão mais relacionadas à sua formação inicial como profissionais bacharéis e liberais do que com a docência propriamente dita.

Em geral, as universidades já começam a perceber que ações pontuais e uniformes de formação pedagógica como cursos de curta duração, ofi cinas e palestras esporádicas para um grande número de professores têm o seu valor, pois pode gerar um clima de motivação ou esclarecer determinados assuntos ou temas aos professores, além de terem baixo custo e de mais fácil organização. Porém, por estarem alheias às reais necessidades formativas dos professores e não terem uma continuidade, não favorecem um efeito efetivo na

prática docente. Conforme Behrens (2007), esses eventos podem ser considerados como fase inicial de um processo, mas não como único subsídio para a formação do professor universitário.

É fundamental oferecer projetos de formação pedagógica, em longo prazo, mais abrangentes e também que sejam coordenados por profissionais de dentro da própria instituição, para evitar a instabilidade e a descontinuidade do processo, pois a "[...] tendência ao status quo é forte o bastante para neutralizar um tipo de proposta que surge esporadicamente e que tenha responsabilidades incertas na instituição" (ZABALZA, 2004, p. 161).

Com essa afirmação o autor opõe-se a uma ação de formação não planejada e alheia a uma missão institucional. Uma proposta de formação requer flexibilidade e precisa iniciar a partir dos sujeitos envolvidos, mas isso não significa que não estruturada, sistematizada, refletida e inserida em um contexto organizacional.

Para tanto, ações de formação mais duradouras, em longo prazo, do ponto de vista de Zabalza (2004), tais como formação continuada, grupos de estudo, mmodalidades de pesquisa- ação, entre outros, costumam ter um "status" menor do que os grandes congressos e eventos, mas são muito mais eficientes na provocação de uma mudança nas práticas docentes.

Ensinar exige saberes, habilidades que podem ser adquiridas e/ou potencializadas por meio de um processo formativo pedagógico que pode suprir essa carência deixada pela formação inicial ou pelo programa de pósgraduação. Sendo assim, alguns conhecimentos e práticas são fundamentais na formação pedagógica do professor universitário, e são conhecimentos de cunho pedagógico, que, no caso do ensino superior, são buscados para além da ciência ensinada, pois são comuns no ensino de qualquer área do conhecimento, avançando para além do domínio da especialidade científica.

2. Diretrizes da formação inicial e continuada

A base comum nacional a ser assegurada por essa formação deve ser garantida, regulada por uma concepção da educação como processo permanente de emancipação, da especificidade da prática docente como um trabalho no qual se unem a teoria e a prática e, portanto, exige a consideração da realidade das escolas e da profissão. Nesse sentido, a Resolução determina a interdisciplinaridade curricular e a integração para formar conhecimentos que qualificam para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como o acesso à pesquisa e material de apoio pedagógico de qualidade e dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional crítico, coletivo e interdisciplinar, criativo, inovador e autônomo. (BRASIL, 2015)

O processo de formação docente, no sentido que lhe atribui a Resolução, acompanha o que Schon (2013), considera essencial à mudança no processo de ensino como um todo: acompanhar as mudanças e transformações pelas quais passa o conhecimento, a educação e a sociedade, a evolução das tecnologias da informação e comunicação, a reflexão crítica e a incorporação ao processo pedagógico de diferentes linguagens, a eficiência da ideia de inclusão e do respeito às diferenças e à diversidade.

Essa nova concepção de formação do profissional docente corresponde também ao que Zeichner (2009, p. 12), considera como a consolidação de um trabalho reflexivo da prática docente, como forma de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com os sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação. Como a "reflexão consiste no pensar a práxis, no sentido de transformá-la e torná-la mais competente, a mesma constitui-se um ato político, uma vez que pressupõe um agir planejado e intencional".

Ao mesmo tempo, contempla o reconhecimento de que é essencial que o professor se mantenha atualizado quanto à evolução cultural, social e tecnológica, porque esta se insere de forma cada vez mais decisiva na escola e influencia a sua prática pedagógica.

Da mesma forma, é essencial que reconheça como essa evolução modifica o perfil dos alunos, aprofundando seus conhecimentos para ser capaz de enfrentar os desafios dessa "nova educação", tornando os alunos capazes de participar dos processos permanentes de democratização do acesso à educação. (PIMENTA, 2007) Especialmente, no âmbito da formação continuada, os artigos 16 e 17 da Resolução MEC nº 2/2016 preconiza ações de formação e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado voltados para novos saberes e práticas, envolvendo, dentre outras, atividades que contemplam o desenvolvimento de projetos e inovações pedagógicas.

3. A formação docente no Brasil.

Inicialmente a docência no Brasil colonial contava com os mestres que chegaram com a Companhia de Jesus, formados nos colégios jesuítas ou em Universidades de Portugal.

Com o crescimento dos cursos, foi preciso buscar professores entre os profissionais bem-sucedidos, reconhecidos em suas áreas de atuação, em sua maioria oriunda da elite.

Os saberes destes professores estavam balizados nos princípios jesuíticos, permanecendo arraigada a concepção do que era a docência, ou seja, o profissional que sabe transmitindo ao aluno que não sabe, mesmo após a expulsão dos jesuítas (1759) (CUNHA, 2000).

A chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 marcou a formalização do ensino superior.

Foi instituído o título de professor e estabelecidas suas funções, sua atuação profissional era vigiada e seu trabalho inspecionado pela Congregação, que ficava às vistas daqueles que estão no comando do Estado.

Era de competência da Real Mesa Censória de Lisboa o credenciamento de professores, posteriormente a seleção dos professores, dos diretores e ainda a avaliação dos alunos passou para a competência do Príncipe Regente ou alguns de seus representantes oficiais.

Segue-se a este período uma nova interpretação da docência, ela passou a ser compreendida como uma necessidade e não mais uma representação do prestígio social. O professor passou a ser um servidor público e sua prática reformulada

(MOROSINI, 1990).

Com o aparecimento das ciências experimentais e a diminuição do foco religioso na educação, surge a necessidade de mudanças no modelo colonial do ensino superior, este se apresentava como um ensino alienado e sem interesse político social.

Em 1930 foi criado o um projeto educacional moderno considerando o contexto de industrialização do Brasil.

A Lei 19.850 de 1931 instituiu O Estatuto da Universidade Brasileira, importante passo para a organização do ensino brasileiro, instituiu-se a partir dele como requisito para a criação de Universidade, a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

O Estatuto trouxe ainda a orientação para que os institutos universitários fossem além da pura transmissão do ensino. Eles poderiam organizar a realização de "pesquisas originais", onde seriam aproveitadas as "aptidões e inclinações" de professores, alunos e outros pesquisadores de fora da Universidade (MACHADO, 1999).

Em seguida, a LDB de 1961ortogou ao ensino superior a responsabilidade de promover a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e das artes e a formação de nível universitário. Deliberou ainda que as instituições de ensino superior poderiam oferecer cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e Extensão.

. Em 1965 com o Estatuto do Magistério Superior a atividade do professor universitário no ensino e na pesquisa foi considerada importante e inseparável.

A Lei 5.540 de 1968 (Reforma da Educação Superior) organizou a estrutura da universidade em departamentos, definiu que a Universidade seria modelo para a educação superior, iniciou a integração entre a pesquisa e o ensino levando a uma nova conceituação de docência. A reforma ainda indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação docente (NUNES, 2012, p. 25-26).

Nos últimos 50 anos, a legislação brasileira tem destacado a proposição e implantação de leis para a educação nacional a partir da coexistência de influências liberais e tradicionais, favorecendo as relações entres as diferentes tendências pedagógicas na formação do professor.

4. Aprender a Ensinar.

Masetto (2005, p.80), em seu ressalta que "não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas"

Para o autor, são dois os possíveis paradigmas que transitam pela docência : o do ensino e o da aprendizagem. A prática tem demonstrado, salvo algumas alicerçadas em uma visão pedagógica reformulada, que o professor funciona como sujeito de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ele é o transmissor do conhecimento, o instrutor e o centro. O aluno aqui apenas recebe, assimila, reproduz e na avaliação devolve ao professor o que foi transmitido. A ênfase neste processo está no ensino, o aluno é desconsiderado enquanto possuidor de conhecimentos prévios e considerado o objeto passivo no processo.

Masetto (2005) traz a proposta de substituição "da ênfase no ensino pela "ênfase na aprendizagem". O autor entende que ao tratar a aprendizagem na docência universitária, precisamos enxergar o aluno como uma pessoa em desenvolvimento.

Nesta visão, a aula se torna um espaço em que os aprendizes têm suas capacidades intelectuais (raciocinar, refletir, argumentar) consideradas e terão a oportunidade de desenvolvê-las.

Os alunos chegam à sala de aula trazendo habilidades humanas e profissionais como aprender a pesquisar, trabalhar em equipe, expressar-se profissionalmente etc., que precisam ser trabalhadas, estimuladas, desenvolvidas.

A ênfase na aprendizagem fundamenta-se no entendimento de que todo o conhecimento que percorre o processo formativo precisa ser significativo para o aprendiz.

A educação superior tem como tarefa neste contexto, promover uma ação educativa que desenvolva em seus alunos a capacidade de ter um olhar reflexivo da realidade que envolve o desenvolvimento de seu trabalho.

A complexidade do mundo de hoje requer profissionais capazes de promover soluções diante das diversidades que se apresentam cotidianamente.

Pimenta e Anastasiou (2008, p.173), destacam que:

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Os profissionais precisam da habilidade de aprender a aprender para o desenvolvimento de sua profissão, pois quem não busca o aprendizado, não tem o que ensinar. O professor precisa pesquisar, (re) construir novos conhecimentos para depois ensinar o aluno a fazer o mesmo.

Segundo Demo (2004, p. 72-73), essas habilidades são essenciais para que, o professor possa contribuir na formação de sujeitos capazes de ser agentes de sua história, reforçando a habilidade de reconstruir conhecimento autonomamente.

O desafio e o papel do educador enquanto formador desta nova sociedade que se reconstrói a todo instante, requer o preparo para uma prática reflexiva e autônoma onde o mesmo possa assumir o papel de transformador intelectual.

São diversas as situações de conflito que o professor terá que enfrentar e superar, sua capacidade em transpor os obstáculos dependerá de sua competência de autodesenvolvimento reflexivo.

Quando reconhecemos, consideramos e tomamos como ponto de partida os conhecimentos oriundos da prática dos professores observamos um amplo espaço para a pesquisa da prática docente com foco na reflexão, dando sustentação para a busca de respostas que possam responder as novas situações que tem se apresentado no fazer educação. Um dos conceitos que surgem desta constatação é o do professor pesquisador.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam. (PIMENTA, 2005, p.36)

Assim, ao se pesquisar as origens e fundamentação dos conceitos da formação docente e da prática reflexiva constatamos a importância e a prioridade de se realizar estudos que visem compreender o exercício da docência universitária e os processos de construção de sua identidade e profissionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ensino Superior, comumente constata-se que o professor, especialmente aquele proveniente de um curso de Bacharelado, não possui difi culdade no domínio de sua especialidade de formação e de atuação no mundo do trabalho, porém urge por uma formação pedagógica que o prepare para atuar em sala de aula, que é, para ele, um novo campo de atuação profi ssional, para o qual não foi habilitado.

Na prática, essa ideia significa garantir tanto o acesso aos conhecimentos teórico-práticos como a compreensão e a aprendizagem que ressignifiquem a formação docente, encaminhando para práticas docentes que legitimem não apenas o que está determinado na legislação que se dedica a normatizar essa formação, mas um processo de mudança que produzam emancipações, que formem cidadãos e reforcem o ideal de uma vivência democrática.

Essas práticas de emancipação, que fogem das condutas mais tradicionais, embasadas nas contribuições dos teóricos evocados no decorrer do estudo, carregam o inusitado, conduzem a novos arranjos pedagógicos, a práticas que se voltam para o desenvolvimento da criatividade, para a autoformação, a autonomia, o protagonismo dos sujeitos em processo de escolarização.

Diante do tema analisado e de seus desdobramentos, percebe-se que a mobilização da mudança implica em ir além do conhecimento científico (que não é mais suficiente para promover a aprendizagem), sendo necessário ao professor ter flexibilidade e utilizar os recursos disponíveis – materiais e humanos – para fazer a diferença.

É necessário preocupar-se menos com o conteúdo do discurso (porque a comunicação transcende as palavras) e mais com as oportunidades de desenvolver habilidades que permitam aos alunos e a eles próprios aprender a vida toda.

Assim, a docência do ensino superior contribui para a formação qualitativa do educador quando, sem abdicar do compromisso de transmitir conhecimentos técnicos, teóricos e científicos, o professor se mostra também preocupado em manter um alto sentido da formação do ser humano como um todo.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de humanização do processo ensino-aprendizagem, porque o mais importante em qualquer projeto de formação profissional, em qualquer curso superior, são as pessoas, para as quais se organiza o ensi-

no e em razão das quais se promove a formação técnica universitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido;

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafi os no mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). Docência na Universidade. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 57-68.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.;

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007a. CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007b.

ZABALZA, Miguel. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A APRENDIZAGEM POR MEIO DA MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

ROSELI GIRARDI MANHAES

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 propor-

cionar 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 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 infân-

cia 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.

A EFICÁCIA DAS RODAS DE LEITURA: NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSEMEIRE JATOBÁ

RESUMO

A Educação Infantil é um período de aprendizagem e integração social muito importante para a criança, pois é à base de toda a sua formação futura. Por este motivo é preciso valorizar as necessidades das crianças, através de um trabalho pedagógico com interações que possibilitem seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. As crianças desde pequenas estão em contato com a linguagem escrita e oral, e é mediante atividades como a roda de leitura que elas amadurecem algumas capacidades de socialização por meio da interação, da utilização e experimentação de regras, papéis sociais e influência, facilitando a aprendizagem e principalmente adquirindo o maravilhoso hábito da leitura. Por serem seres em pleno desenvolvimento torna-se tão importante a elaboração deste hábito desde então para que ele prossiga por toda sua existência.

PALAVRAS CHAVE: Literatura; Educação; Rodas de leitura; Crianças; Livros.

ABSTRACT:

Preschool education is a period of learning and social integration very important for the child as it is the basis of all his future training. For this reason it is necessary to appre- ciate the needs of children through educational work with interactions that allow its full development and learning. From small children are in contact with the written and spo- ken language, and it is through activities like reading the wheel they ripen some socialization skills through interaction, experimenta-tion and the use of rules, roles and social influence, facilitating learn-ing and especially getting the won-derful habit of reading. Because they are beings in full development becomes as important preparation for this habit since he continue throughout its existence.

KEYWORDS: Literature; Educa-tion; Reading groups; Children; Books.

INTRODUÇÃO

Ao ingressarmos nas escolas, somos levados a acreditar que ali encontraremos todo o conhecimento do mundo, ou pelo menos uma porta, um começo para que ele possa ser encontrado. Supondo que o conhecimento é algo que "emerge" sobre nossas cabeças, ou algo que pode ser encontrado como se fosse uma folha escondida atrás de uma árvore, ou algo assim. Então afirmo que o objetivo, da escola necessita despontar para novos horizontes é o de formar leitores significativos. Para isso desde o princípio, ou seja, desde o primeiro contato com a criança é dever primordial de a escola fazer com que as crianças participem de situações de leitura e de escrita, faz- se necessário por a sua disposição livros e materiais escritos de vários tipos, ler para elas já que ainda não são alfabetizadas, e mostrar o encantamento da boa leitura.

Mas nem tudo é um campo florido, não foi despertado em todo educador a necessidade premente deste encontro urgente entre a criança e o desenvolver do hábito da leitura, aquilo que chamamos de educação tradicional tem sido colocada em cheque por novos paradigmas educacionais, na formação dos professores, e até mesmo os governantes vêm mostrando estarem mais sensíveis aos problemas educacionais do país, isso aponta para um novo horizonte.

Por um longo período de tempo acreditava–se que para os alunos aprenderem a ler e escrever, fosse necessário treinar a coordenação motora, discriminação visual e auditiva, da noção de lateralidade, além da memorização de letras e silabas. Com métodos que seguem uma sequência de passos estabelecidos pelos adultos, e na maioria das vezes os alunos não entendem o sentido do que fazem, hoje acreditamos que a alfabetização é construída de hipóteses, foi por esta razão que foi escolhido este tema para o presente artigo. Pois, acredito que para as crianças aprenderem a ler e a escrever, é preciso que elas participem de situações que as façam refletir, transformando informações em conhecimento próprio e enfrentando desafios.

Tendo, pois o desejo de incentivar e refletir sobre o uso e a eficácia das rodas de leitura, tendo uma vasta gama de educadores dispostos a investir neste objetivo contamos para desenvolvê-lo com um estudo de levantamento bibliográfico exploratório e pesquisas tudo para garantir às crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras e desafiadoras que possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes.

A leitura não envolve apenas letras e grafemas, mais primeiramente, envolvem imagens. O mundo icônico é muito importante, pois por meio dele as crianças lêem, interpretam e, sobretudo, criam suas próprias histórias e leituras. A roda de leitura é uma forma de estimular a criança desde muito cedo ao habito de ler. Onde o professor trabalha com os alunos, o prazer de ler e se maravilhar com essas narrativas, despertando o prazer e o gosto pela literatura.

DESENVOLVIMENTO

AS NARRATIVAS INFANTIS FRENTE AO COMPORTAMENTO LEITOR.

O surgimento das narrativas infantis, origina-se pela experimentação do contato ao ouvir histórias e narrá-las, favorecendo os comportamentos leitores. No decorrer da dinâmica escolar e familiar podemos observar os diversos comportamentos diversas interpretações, desde os que problematizam as intenções implícitas nos diversos portadores textuais, ou mesmo aqueles que almejam antecipar o que segue no texto.

Alguns adultos possuem a consciência sobre a eficácia dos comportamentos leitores que desenvolvem ao longo de nossa formação, quando lemos em voz alta notamos o ensejo que as crianças possuem para entender o que será apresentado. Grande parte destes comportamentos é absorvida nas rodas de leitura, conforme os educadores vão impulsionando essa prática aos pequenos isso será repercutido ao longo de suas vidas.

Ao promover a leitura para as crianças estamos atuando e assegurando lhes o direito ao ingresso ao universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras e seus significados possíveis. O contexto organizado e intencional no universo escolar possibilita as crianças o conhecimento de um repertório significativo de histórias e aprendizagens e procedimentos leitores, propondo a familiarização com diversas narrativas tornando se um hábito construtivo.

"A presença de aspectos políticos nas explicações sobre o desenvolvimento humano pode ser notada quando s e analisam as orientações, apresentadas em diferentes épocas históricas, sobre as formas consideradas melhores para cuidar de crianças e edu-ca- las. (OLIVEIRA,2002,P.124)

Assim, o educador necessita não so conhecer teorias sobre o desenvolvimento infantil, pois a forma de pensar, falar e construir coisas favorecem o potencial signifi- cativo de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também reforçar o valor da competência leitora quanto aos recursos pedagógicos predominantes no contexto infantil.

Temos uma tendência de acreditar que o sistema escolar, nos remete à ideia de que as habilidades ou desenvolvimentos irão desabrochar quando tiverem um insight ao compreender o que se quer aprender de forma significativa e prazerosa para os envolvidos.

"A atividade de roda de leitura tem uma base biológica, pois o produto de interação do sujeito com o mundo torna-se mediada por objetos construídos pelos seres humanos pela cultura. A me-diação é feita por signos, sendo a linguagem o sistema de signo mais importante." (COLOMER, 2003,P.123)

Ao estimularmos o imaginário da criança e a criação de pequenos enredos, temos o universo da sonoridade que fazem parte da história. A utilização de sons, instrumentos nas rodas ou ate mesmo a própria voz. E de suma importância o educador da primeira infância promover historias sonorizadas que contribuem significativamente para a compreensão e assimilação do que esta sendo proposto.

A narração de histórias envolvem a entonação de voz, valorizando cada parte mudando o tom e a altura da voz, velocidade da fala entre outros aspectos a serem elencados.

"A relação eu-outro passa a ser mais diferenciada e a criança começa a reagir mais facilmente não apenas a impressões presentes, mas a lembranças e imagens" (OLIVEIRA, 2002, p.132).

A instituição escolar necessita aprimorar-se da leitura e escrita de forma a entender que o acesso e permanência a livros , jornais ,revistas fantoches entre outros portadores textuais , torna –se a estimulação significativa de práticas mobilizadoras de práticas alfabetizadoras significativas ao desenvolvimento dos envolvidos.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Ao observar as diferenças entre os teóricos Piaget e Vygotsky, destaco semelhanças relevantes. Em Piaget temos a teoria universalista e individualista do desenvolvimento infantil, capaz de nos oferecer um sujeito ativo que deriva de seu desenvolvimento.

Em outra nuance, Vygotsky apresenta embasamento histórico do desenvolvimento e compreende as funções psíquicas superiores como forma de internalizar a cultura de maneira interativa.

Na teoria vygotskyana temos a concepção da interação e importância de transmissão de conteúdos por parte da escola, professores e demais mediadores desse processo. Já em Piaget a escola propõem a facilitar a construção de conhecimentos por parte das crianças.

Todo o processo de Vygotsky,orienta-se pela concepção da zona de desenvolvimento proximal de forma a esclarecer de maneira histórica da constituição das funções cognitivas superiores a partir das inferiores. Os sistemas de signos não são apenas facilitadores da atividade cognitiva, mas sim grandes formadores de aprendizagens significativas.

No entanto Piaget vincula-se com a epistemologia, cujo foco começa em um estado de conhecimento que se expande em diferentes níveis de conhecimento. O enfoque disto e o dualismo entre o sujeito e objeto de conhecimento na interpretação investigativa de aprendizagens assimiladas nesse percurso.

Ao fazer os paradoxos entre Piaget e Vygostky temos dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. A relação de envolvimento entre quem ensina e quem aprendem não se refere apenas nas situações que haja um educador presente.(OLIVEIRA,1993)

AS RODAS DE LEITURA FRENTE UM MUNDO A DESCOBRIR ATRAVÉS DE LETRAS E IMAGENS.

As rodas de leitura caracterizam-se pela forma significativa na formação do comportamento leitor. O contexto da alfabetização surge pela capacidade em compreender a linguagem escrita de forma a decodificar os sinais apresentados no cenário infantil.

Ao acolhermos essas práticas estamos dando sentido para eficácia que isso aconteça. Todo o cuidado para inseri-la com vasto repertório cultural e literário. Atualmente vivenciamos um consenso acerca que as aprendizagens infantis não são frutos da maturação biológica e sim de complexos biológicos para construção de conhecimentos que dependem das opor-

tunidades oferecidas a esta temática leitora.

Compete as instituições educativas democratizar o acesso as práticas de leitura e escrita para assegurar o ingresso ao mundo letrado de forma a pensar sua própria linguagem.

A comunicação oral oportuniza a imersão a expressividade de nossa língua. As palavras seus significados e os modos de dizer são fontes primordiais para criança pequena que ai inicia o processo de representação. A possibilidade do brincar com as palavras, favorece crianças falantes e interlocutores de um vasto repertório brasileiro como parlendas, cantigas, trava-linguas,cantigas entre outros portadores textuais.

A reflexão que apresento acerca das rodas de leitura consiste em ampliar a experiência continua e organizada pelo vasto repertório de narrativas e uma inserção tranquila ao mundo letrado e alfabetizador que vivemos atualmente.

O contato diário com a escrita faz com que as crianças associem a escrita com a linguagem, que parte essencial na linguagem e necessária para diferentes funções sociais.

É nas creches e pré-escolas se formam leitores e escritores, pois uma esta amplamente ligada à outra, ampliando cada vez mais seu universo cultural.

A natureza de formar leitores é a junção de dois universos tanto a instituição de ensino como o livro que passa por suas salas buscam formar o caráter de um indivíduo. O contato com histórias, livros, revistas, etc. É essencial, algo indispensável à alfabetização das crianças. O educador pode contar e ler histórias, mas principalmente dar abertura as crianças para dialogarem, contarem suas próprias histórias, propondo atividades diversas para o dia a dia escolar. É função do professor organizar estes momentos.

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido escrito. O grande desafio da escola hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito e a conseguir que os alunos que saem de suas salas tornem-se membros integrais da comunidade de leitores e escritores.

Ao participar da cultura escrita supõe por consequência adquirir uma tradição de leitura, pois se sabe que uma está amplamente ligada à outra, adquirindo assim uma vasta herança cultural, que ira se aprimorando com o passar dos anos. Trazendo cada vez mais conhecimentos, e assim cada vez mais desejo e vontade de conhecer coisas novas.

Entretanto, para concretizar o propósito de formar alunos como praticantes da cultura escrita, é preciso reconceitualizar o objetivo de ensino e construí-lo colocando como referencias fundamentais as práticas sociais de leitura e escrita. Por em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade a versão social (não escolar), requer que a escola funcione como uma micro ou pequena comunidade de leitores e escritores.

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos atrás de respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informações para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objetivo de suas preocupações, buscando

argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para combater outra que considera perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, viver outras aventuras, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos, etc.

A decisão por mudança de rumos implica ao professor, pela escolha do texto e, de outro pela adequação do texto ao leitor. Desta forma as fronteiras vão da valorização da obra literária à importância dada ao procedimento da leitura (ZILBERMAN, 1998 p.22).

A oralidade é considerada a forma de comunicação mais usada em todos os meios sociais. Em todo o mundo de diversas formas a oralidade é utilizada, seguindo a cultura, tradições de sua região.

A fala é adquirida naturalmente, por instinto é a primeira manifestação do bebe ainda em seus primeiros meses de vida. Podendo ser caracterizada pelo uso da língua mãe, sendo aprimorada a comunicação junto com gestos, movimentos corporais, etc.

Já o letramento nada mais é do que as mais diversas práticas da escrita (cartas, email, poesias, histórias, etc.). Esta definição vai do semi-analfabeto, que possui a forma mínima da escrita (identifica o valor do dinheiro, o ônibus a ser pego), até o individuo letrado que vai além de ler o jornal, pois ele participa de forma significativa do universo da escrita.

A escrita se tornou mais do que uma técnica, ela se tornou um bem social importantíssimo na sociedade moderna. Atualmente ela chega a simbolizar status como: educação, poder e desenvolvimento para os indivíduos que a dominam.

A população independente de sua cultura possui uma "tradição" oral, mas infelizmente isso não ocorre com a escrita. Apesar de todos saberem da sua importância ainda assim é algo que não possui uma "tradição", ou seja, mesmo sendo um meio de comunicação essencial como a fala ainda assim não ocupa uma posição de destaque em nossa sociedade. Pois participa de forma coadjuvante na comunicação interpessoal. Ela é usada em contexto básica da vida (trabalho, educação, família, etc.), e em cada um destes contextos é única e indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos o do hábito de manusear livros, ler desde a mais tenra idades à crianças,nos leva a uma reflexão mais profunda sobre o papel da escola, professores, especialistas, psicopedagogos agente da transmissão da cultura letrada, a importância em cultivar hábitos da leitura, todos e quaisquer meio que de forma prazerosa que desperte o espirito leitor de cada crianças. Será sempre bem vindo. Bem como proporcionar local atrativo para desenvolver tal atividade, a roda de leitura surge como uma aliada.

Tendo em vista o objetivo de familiarizar as crianças com o hábito da leitura, utilizando-se de todos os meios possíveis para tornar agradável e imprescindível o contato diário com a literatura infantil, hábito este que esta sendo cada vez mais utilizadas nas salas de aula como iniciação do letramento e da alfabetização, estando sempre disponível à criança o livro deve ser manuseado diariamente ou sempre que a criança desejar, para tanto deve estar em

local de fácil e agradável acesso.

Assim, ouvir histórias, contadas e recontadas na roda de leitura feita por um (a) professor (a) preparado e convicto da sua importância neste hábito norteador tornara a criança mais preparada para lidar com os desafios de uma vida adulta mais plena e criativa, o educador como sendo o mediador neste processo deve lembrar-se de apresentar a leitura sempre de forma envolvente e prazerosa para que surja neles o hábito de ler desde os primeiros anos de vida e escolarização. Ler para crianças traz para suas incautas mentes um mundo de sonhos que se misturam às suas realidades que fomentam suas imaginações, criando o imaginário, o improvável, o arregalar de olhos, o saboroso.

Coloca impressões que vão acompanhá-los por toda a sua vida adulta, eles sempre reconhecerão no livro o objeto que desperta suas mais amplas sensações, e quando puderem por si próprios atravessarão barreiras de tempo, espaço e labirintos sociais ao mergulharem nas páginas de um bom livro, deixarão saciar-se em suas letras. O professor torna-se então na infância o instrumento para o desenvolvimento do hábito que perdurará por toda sua vida.

REFERÊNCIAS :

COLOMER, T; TEBEROSKY, A. APRENDA E LER E A ESCREVER: UMA ATIVIDADE CONSTRUTIVA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2003.

LERNER, D. LER E ESCREVER NA ESCOLA O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2002.

OLIVEIRA, MARTA KOHL DE. VYGOTSKY: APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO – UM PROCESSO SÓCIOHISTÓRICO .SÃO PAULO: SCIPIONE, 1993. (SÉRIE: PENSAMENTO E AÇÃO NO MAGISTÉRIO).

OLIVEIRA, ZILMA DE MORAES [ET AL]. CRECHES: CRIANÇAS FAZ DE CONTA & CIA. 9 ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2001.

OLIVEIRA, ZILMA RAMOS. EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E MÉTODOS. SÃO PAULO: CORTEZ, 2002. (COLEÇÃO DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO).

ZILBERMAN, R.A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA. 10 ED. SÃO PAULO: LOBAL, 1988,P.188.

A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

ROSILENE DE JESUS GARCIA

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões sobre a leitura das imagens no Ensino das Artes Visuais. Levando em consideração que os alunos vivem a experiência visual e fazem a leitura de imagens antes mesmo de ser inserido na escola, é fundamental que para solucionar as demandas da sociedade, o professor consiga desenvolver várias metodologias, para que passe a despertar a criatividade, o interesse, a problematização do conteúdo e a observação, estimulando assim uma construção do conhecimento mais crítica, reflexiva e abrangente. Tem como objetivo abordar a importância de se trabalhar a leitura das imagens na Disciplina de Artes, pois, esse

tema é bastante discutido por vários teóricos que apresentam estratégias metodológicas é fundamental para que o aluno consiga fazer a leitura da imagem até mesmo ante de saber ler. Pois, a Arte é uma fonte que traduz uma representação do mundo, até por que estabelece uma mediação entre o mundo do produtor e do espectador, assim como por revelar o imaginário que reproduz, sendo possível captar pela interpretação que se faz. Esta pesquisa procura mostrar ao professor um caminho extraordinário no qual pode se multiplicar em infinitas maneiras e possibilidades da leitura de imagens como sendo um recurso facilitador do processo no ensino na Disciplina de Artes.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais. Leitura de Imagens. Artes.

1 **INTRODUÇÃO**

Saber ler imagens é uma exigência da sociedade contemporânea, tendo como foco a grande quantidade de informações que consegue ser transmitido através dessa linguagem.

O mundo em que vivemos é dominado por imagens, em todo instante surpreendemos por elas, em vários lugares, são imagens sedutoras que tentam a todo o momento influenciar o comportamento humano. Contudo, a leitura de imagens é uma necessidade para se compreender e decodificar os signos tão difundidos na vida do dia a dia.

A criança, antes mesmo de ir para a escola já consegue fazer a leitura de imagem, onde reconhece vários produtos através da linguagem visual. Contudo, é necessário defender a educação do olhar na produção do conhecimento.

A leitura de imagens, em especial para a utilização de Artes, é uma fonte que traduz uma representação do mundo, até por que estabelece uma mediação entre o mundo do produtor e do espectador, assim como por revelar o imaginário que reproduz, sendo possível captar pela interpretação que se faz.

A leitura facilita e estimula a retenção e também a lembrança dos conceitos em que foram aprendidos, visto que elas são mais facilmente lembradas do que as palavras. Contudo, é fundamental fazer a utilização da comunicação visual, pois é muito presente no dia a dia dos alunos e revela as suas próprias opiniões e perspectivas, aproximando o mundo particular do mundo escolar.

A importância desta pesquisa está no fato de que se vive atualmente a era das imagens, é contemplada uma época de questionamentos e transições. Época em que os saberes estão em transformação constante, um mundo em que as informações modificam a cada instante por isso, é necessária aprender a ver o mundo com outro olhar. É necessário formar leitores de imagens que saibam dar o sentido a quantidade de informações que são mostradas através dessa linguagem.

2. **DESENVOLVIMENTO**

No Brasil o ensino de artes, voltado tradicionalmente para as atividades praticas, como o desenho geométrico, adota novas perspectivas com o avanço de pesquisas novas voltada para á área de arte.

Além de trabalhar as produções dos alunos, enxergava-se a necessidade de inserir na educação de crianças e de jovens, a leitura de imagem, na qual se via como uma proposta bastante inovadora e necessária para vincular o conhecimento com a realidade (PILLAR, 2006).

Existem múltiplas definições de imagem. A imagem é hoje, um componente central da comunicação. Com sua multiplicação e ampla difusão, com sua repetitividade infinita, estes dispositivos fazem com que, por intermédio da sua materialidade, uma imagem prolongue a sua existência no tempo (BARBOSA, 2008, p. 75).

Mediante o que foi dita acima pela autora, uma linguagem pode receber vários significados, por causa do poder de comunicação de suas maneiras e cores, presentes no espaço e no tempo em diferentes contextos sócio culturais. Sendo assim, compreende-se uma nova leitura visual voltada para a apropriação da mensagem propagada.

Mediante BARBOSA (2008, p.18-19) aborda que:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas a analise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modelos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (BARBOSA, p. 18-19).

De antemão, a leitura do discurso visual não apenas se restringe a materialidade, ao corpo da imagem e da obra. Contudo, para que se entenda o discurso é essencial uma analise bastante profunda do contexto imaterial da obra.

Ao se pensar em arte é ter noção de formar um pensamento, uma opinião sobre determinado assunto, assim como ver uma obra artística ou outro tipo de imagem e conseguir se posicionar de modo crítico as ideais transmitidas pelo artista.

O ensino de arte consegue proporcionar a fruição das produções artísticas através da leitura visual. Ou seja, dessa maneira os indivíduos conseguem aprender com as imagens e até mesmo se emocionar com elas.

Mediante Barbosa (2008, p. 32), a arte na escola tem como objetivo formar o conhecedor, decodificar da obra de arte e o fruidor.

Sendo assim, é preciso começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das formas, cores, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens (BARBOSA, 2008, p.81).

Sendo assim, o professor como o mediador da aprendizagem necessita incitar a o indivíduo a desenvolver a capacidade estética, sempre explorando o universo infinito das imagens. Deste modo, assume o ato de estimular a adentrar no universo da visualidade e a realizar a utilização da gramática visual, pois possibilita descobertas e as experiências através da leitura de imagens.

De antemão, promover a apreciação da imagem é compartilhar as experiências culturais em que os alunos já trazem de suas vivências no dia a dia. Sendo assim, aproveitar os conhecimentos é essencial para a construção da linguagem visual.

É importante que o professor deixe os seus alunos livres para estudar as imagens e assim criar um ambiente adequado para a construção de saberes, dando possibilidade de um pensamento crítico, investigando o contexto cultural da imagem, os materiais, o artista, a técnica que foi usada, para que assim, consiga criar as suas próprias percepções, para que descubram a importância da obra dentro do contexto cultural em que elas estão presentes.

Sabe-se que os saberes são construídos dentro de um âmbito de interação e de trocas mútuas, através disso não é certo estabelecer um conhecimento como verdadeiro e único, de modo principal ao se analisar e observar uma imagem. Até porque cada indivíduo ver de modo particular e atribuem os significados de maneiras diferentes.

É essencial apreciar a arte para o desenvolvimento da criatividade, pois educar, apreciar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens que foram produzidas pelos artistas é uma ampliação fundamental à livre-expressão, de modo a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, após deixar a escola, não se tornarão produtores da arte.

Contudo, é crucial que a escola prepare os alunos para apreciar e conceber a arte, para que assim sintam-se preparados de dialogar com as obras dos artistas e realizar a sua própria arte. Sendo assim, consegue ampliar as percepções dos aprendizes através da leitura e da análise das imagens, estimulando a criatividade e a livre-expressão.

A educação do olhar, em momentos de incorporação e difusão da imagem no dia a dia, torna-se fundamental para o ensino-aprendizagem de indivíduos em fase de desenvolvimento cognitivo. O ensino de artes visuais quando bem realizado pelos professores consegue promover a aquisição desses conhecimentos que são necessários para a compreensão da cultura do outro e da sua própria.

“A arte na educação como expressão pessoal e também como cultura é um admirável instrumento para a identidade cultural e o desenvolvimento de nossas capacidades perceptivas e críticas” (BARBOSA, 2008, p. 16)

Entre todas as artes, a arte visual, torna-se possível a visualização de quem somos como sentimos e estamos. Além de contemplar a imagem como fonte de informação e de conhecimento. Contudo, para a apropriação desses conhecimentos é necessário que exista interação entre a imagem e o expectador.

Na escola a prática de imagens tornaria mais capacitada para olhar e entender o mundo ao redor. Os professores ficam responsáveis pela mediação dessas aprendizagens e é crucial que saibam demonstrar os bons exercícios de apreciação estética para os seus alunos. Para que assim, o contato com a imagem na sala de aula seja bem produtivo, construtivo e satisfatório.

Contudo, é notória a importância de ser trabalhar a alfabetização visual para o ensino e aprendizagem em Artes Visuais, contudo, os futuros professores

não devem negar tal conhecimento para os alunos. É preciso trabalhar a leitura de imagens na sala de aula, para que assim consiga ofertar uma educação completa e também integrada com as outras áreas do conhecimento.

No modo geral, todas as definições de ler implicam a existência de um leitor, autor, linguagem. Pois, assim pode-se entender que a leitura acontece somente quando existe a decodificação e a compreensão dos códigos culturais feitos na imagem, através do leitor.

Segundo Maria Helena Martins (1994), aborda que a leitura é um processo de compreensão de expressões simbólicas e formais, não dando importância por meio de que a linguagem. Ao ler, atribui o significado seja de um texto, ou uma imagem. Quando se ler um texto procura-se entender o significado das frases e das palavras, sempre interligando as ideais possíveis, para entender a imagem.

Contudo, o ponto de partida é o olhar para que se realize um ato de leitura, porém, olhar não significa somente estar vendo. Pois, ver é entender e também atribuir o significado ao objeto. No dia a dia, o indivíduo estar expostos a uma infinidade de imagens, é bastante comum olhar para as imagens sem ser, por isso é fundamental observá-las e também analisá-las de uma maneira mais profunda, para que se observem os valores simbólicos através dessa linguagem.

Sendo assim, para que se entenda como ocorre o processo de leitura é essencial conhecer o indivíduo e as suas particularidades, sempre levando em consideração as aprendizagens e as experiências que cada ser humano já traz de seu ambiente cultural e social.

Sendo assim, Analice Dutra Pillar (2006, pg. 13) aborda que:

O observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento (ANALISE DUTRA PIILAR, 2006, p. 13).

Contudo, fica óbvio que a maneira de ver ou ler uma imagem está ligado ao grau de compreensão do observador, logo, o método de leitura vai depender da capacidade perceptiva do aluno. Sendo assim, o professor não ensino como ler, pois não existe uma leitura como a mais correta, existe atribuições de sentidos construídas através do leitor em função das informações e também dos interesses no momento.

O indivíduo ao ler está entrelaçando informações do objeto, as suas características cromáticas, formais, topológicas, além das informações do leitor, o seu conhecimento acerca do objeto e entre outros. Sendo assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos olhos.

Através da leitura de imagem a alfabetização visual tem por objetivo estimular o aluno a aprender a ler, interpretar o mundo ao seu redor, a posicionar criticamente sobre o seu mundo.

Mediante isto, Paulo Freire (1995, p.8) aborda que:

(...) aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (apud PILLAR, 2006, p.8).

A alfabetização visual, mediante da leitura de imagem tem como objetivo estimular o aluno a aprender a ler, interpretar o mundo ao seu redor e também a posicionar-se de modo crítico sobre a sua realidade.

Para que se leia uma imagem é preciso estudar o contexto em que a obra está inserida e, a partir da leitura constrói os conhecimentos próprios.

Voltado a isso, o primeiro mundo que procura compreender é o da família, a casa, onde mora, o quintal onde se brinca, pracinha, o bairro, a cidade, o estado, o país. Tudo isso marcado fortemente por nosso lugar social, nossa origem social. E, ao procurar compreender, o aluno está fazendo leituras desse mundo. Leitura crítica prazerosa, envolvente, significativa, desafiadora. Leitura, que inserida num contexto social e econômico, é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas (PILLAR, 2006, 14).

De antemão, quando procura compreender um texto ou imagem através da leitura, procura significar o mundo à volta, entender como se vive, age e pensa.

Ao compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e os seus volumes. Por fim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; informações visuais distintas presentes no cotidiano (BARBOSA, 2008, p. 81).

Ao educar o aluno para a visualidade é prepará-lo para processar leituras, o que isso quer dizer? Ler, interpretar, dar sentido a uma imagem ou obra de arte, agregando as informações que foram extraídas de tal imagem à sua realidade.

A leitura da obra de arte pode ser tornar uma atividade bastante dinâmica e prazerosa nas aulas de Artes Visuais, contudo, para que isso aconteça, o professor necessita habituar o aluno a ler, sempre deixando ele a vontade para analisar, questionar, observar, para que assim, juntos possam construir descobertas e aprendizagens.

Mediante isto, Barbosa (2008, p. 67) sobre ler obras de Artes diz que:

Ação que, para ser atingida, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a procura, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, abrangência, esclarecimento, entre outros (BARBOSA, 2008, p. 67).

Ao exercitar o olhar do aluno o professor tem que conhecer as produções artísticas, pois estará promovendo a prática

da leitura, contribuindo assim para a sensibilização do julgamento da obra de arte.

Mediante os PCN's aborda que diante de uma obra de arte o interpretador poderá realizar várias interpretações que tem tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva. Isso acontece no decorrer de um processo em que se relacionam as imagens da obra do artista e também a experiência do apreciador.

Desse modo, é fundamental que se tenha estratégias de leituras que sejam fundamentais para os alunos, tendo em consideração as experiências que os aprendizes já carregam do seu ambiente cultural, assim como a criatividade e imaginação de cada um.

Ao se ler uma obra o indivíduo consegue compreender, perceber e interpretar vários aspectos. Notar objetivamente os elementos presentes na imagem, a sua temática e estrutura.

Como propulsora do conhecimento, a escola tem o dever de estimular os alunos a apreciar obras de arte. Pois, não se deve limitar o conhecimento dos aprendizes, apenas a uma maneira de produção, a somente um artista, material ou técnica utilizada. É devido a isso, que é fundamental fazer distintas leituras, abordagens, analisando e comparando as obras de vários autores.

Ao ser ler uma obra, o indivíduo atribui sentidos, valor, através da visão. Portanto, tal leitura ultrapassa as características formais da imagem. Além de mostrar a diversidade de significados, as informações e vivências.

Os alunos vivenciam o mundo através de imagens, assistem à televisão, acessam a internet, jogos, sem falar nas imagens naturais ou as que são construídas pelo homem que estão carregadas de intenções.

Ao se pensar em leitura é comum que remeta de moto automático a palavras e textos, porém, na sociedade atual a escrita não é a única que transmite mensagens. Segundo Martins (1994, p.7), não é somente decifrar as palavras para que aconteça a leitura. Através de gestos consegue uma situação, consegue-se a leitura.

É fundamental que ao trabalhar uma imagem, o professor tenha conhecimento suficiente a respeito dela, como a história da obra, o período que se enquadra e os personagens,

Ou seja, para se trabalha a leitura de imagens é necessário antes de tudo que o professor tenha pleno conhecimento do conteúdo e que o seu aluno já tenha sido alfabetizado para que consiga ler as imagens.

Para que se inicie o trabalho da cultura visual em sala de aula, o professor necessita estar sempre atento ao mundo em sua volta, conhecer os objetos que venha fazer parte da realidade dos seus alunos e notar quais são fundamentais para eles e desse modo escolher os temas de preferência e que façam sentido para os estudantes.

Cortelazzo (2008) aborda que ao trabalhar uma imagem, é necessário possibilitar ao aluno um espaço para que trabalhe sua própria análise, mesmo que está inicialmente, não consiga coincida com os dados reais.

Desse modo, é necessário treinar o olhar do aluno para que este se habitue a

outro tipo de linguagem distinto a dos textos escritos que ele está acostumado. Ou seja, ao mesmo tempo em que ele aprende ler as imagens, também passa a conhecer a história e cultura.

Atualmente vive-se uma cultura de imagem e, contudo, faz parte da popularização de tal ferramenta em todos os âmbitos da vida do indivíduo, e o professor por ser mediador do conhecimento deve empregar a imagem em sala de aula e realizar a utilização de maneira proveitosa do instrumento pedagógico e também metodológico.

Segundo Burke (2004, p. 17) diz que: "as imagens consegue permitir imaginar o passado de maneira mais vivida. [...] a utilização de imagens em distintas períodos como objetos de devoção ou até mesmo meios de persuasão, de ofertar informações ou de ofertar prazer, permitindo assim testemunhar antigas maneiras de conhecimento, religião, crença e etc.

É fundamental ter maiores reflexões sobre a leitura de imagens na sala de aula, para que apresente uma prática que estimule a curiosidade do aluno e que vai procurar através dela realizar a problematização necessária para a exposição do tema abordado.

O processo de aprender a ler e escrever exige a passagem por várias etapas até chegar à decodificação dos signos e assim atingir a alfabetização. Para se ler uma imagem ocorre desse modo, precisam trilhar um caminho bem parecido, conhecendo de modo inicial os elementos básicos. Contudo, é necessário entender que o alfabetismo visual jamais poderá ser um sistema tão preciso e lógico quanto a linguagem escrita.

A partir do momento em que o aluno é alfabetizado ele compreende apenas números e palavras, esquecendo assim das imagens. Neste ponto de vista, imagens podem ser vistas como um auxílio enriquecedor e abrangente. De antemão, por possuir um forte apelo através das cores, traços, enfim, consegue impor a sua presença, isso contagia e aguça a curiosidade da criança.

Mediante Paiva (2006, p. 19), "a imagem não se esgota em sim mesma. Contudo, existe muito mais a ser apreendido além daquilo que é de fato, nela, dado a ler ou a ver". O conhecimento engloba ideias, hipóteses, conceitos e através deste mundo lotado de imagens, a leitura envolve também aprender a ver e ler as imagens, sendo fundamental interpretar, entender e codificar os códigos visuais.

A construção do conhecimento na Arte não ressume somente a transmissão do já sistematizado e conhecido, mas o processo que leva a capacidade a compreensão, observação, leitura de imagens é fundamental para a assimilação melhor do conteúdo que for proposto e possibilita outro modo de ler o mundo, não decifrando somente letras, mas as imagens.

Contudo, quanto mais for à apreensão da leitura do mundo, será maior a assimilação de conhecimentos novos. A leitura de imagens pode ser realizada em dois planos: plano de conteúdo e de expressão.

O plano de expressão acontece através dos elementos que constituem a imagem, enquanto o conteúdo é através de significados, que leva o aluno a fazer analogias entre o conhecimento e a imagem que ele traz de suas experiências e vivencias pessoais.

Deste modo, as imagens contam uma história, revelam fatos, costumes de um determinado tempo histórico, valores, desejos, sentimentos e representações que os indivíduos fazem dos outros, do mundo em que vive e de si. Ou seja, a imagem é um registro histórico que revela crenças, costumes e períodos vividos por algum povo.

Em qualquer área do ensino, os professores têm conhecimento das potencialidades do ensino pela imagem, contudo nota-se um recurso limitado ao suporte visual, pelo fato do docente não estar preparado para a utilização e preferir manter-se na zona de conforto utilizando a palavra como meio principal de comunicação.

O professor é o mentor e tem que procurar novos modos para que os alunos se interessem pelas aulas, fiquem atentos e que participem para que se tenham bons resultados escolares.

Contudo, o professor tem que aprimorar os seus conhecimentos, porque torna fundamental em sua vida profissional, para que se torne comprometido e qualificado em obter resultados positivos na sua tarefa educativa.

CONCLUSÃO

Com o que foi exposto neste trabalho, percebe-se a importância que a leitura de imagens tem para a construção do conhecimento e a sua utilização nas aulas de artes deve ser uma fonte cheia de problemáticas e questionamentos, já que imagem consegue servir como um documento, revelando e registrando os costumes de uma época, tendência da arte ou até o período, características essas essenciais para uma boa aprendizagem.

O mundo em que as imagens estão presentes deixa a comunicação visual cada vez mais nítida na vida do indivíduo e utilizar tal ferramenta em benefício da formação dos alunos, torna-se fundamental para o desenvolvimento do saber, mostrando o dia a dia de uma época, e, contudo dando ao aluno uma visão mais ampla do mundo.

Conclui-se que para realizar a utilização da leitura de imagem como recurso didático é necessário que este seja apresentado como parte integrante do contexto histórico em que foi realizado.

A leitura de imagem no ensino de arte tem que ter associação à leitura do mundo. Quando os alunos aprendem a observar, aprendem a escrever, relatar e até mesmo comparar construindo assim explicações de maneira cada vez mais ampla, levando em consideração as dimensões de espaço e de tempo.

Tal pesquisa mostra que não somente basta que o professor saiba fazer o uso da imagem, mas que é essencial conhecer os alunos, trabalhar com imagens significativas, como o ensino contextualizado e assim analisar qual a melhor proposta para o seu uso em sala de aula.

Não existe receita para ensinar a trabalhar com a interpretação e a leitura de imagem. Cabe ao professor descobrir, junto aos seus alunos, qual a metodologia melhor de leitura e selecionar as imagens que trabalhem o contexto cultural, ofertando aos alunos os conhecimentos que são necessários para uma leitura consciente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. Leitura de Imagens e o Ensino da Arte: Considerações Em Educação Não Formal – Em Museus. 2006. http://leituradeimagens.art.br/3_seminario/artigos/MariaHelena-artigo.pdf. Acesso em: 25 de março de 2021

DORIGO, Helena Maria Girotto; MAZIERO, Stela Maris Brito. A Leitura de Imagens no Ensino das Artes Visuais. https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/414/TCC- HELENA%20MARIA%20DORIGO%20RU%20432725.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 26 de março de 2021.

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 7. PAIVA, Eduardo França. História e Imagens. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). A Educação do Olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed. 2006.

TORRES, Maria Rita de Lima. A Importância da Leitura de Imagens para o Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/196871629.pdf> Acesso em 25 de março de 2021.

LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO ESCOLAR

ROSILENE DOS PASSOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir como o professor pode intervir junto ao aluno, quando este apresenta dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Pretende pesquisar os subsídios teóricos de como ocorre o processo de aprendizagem, segundo a Psicogênese da Lecto Escrita. O papel da professora também é avaliar, juntamente com os outros professores um diagnóstico quando um aluno tem dificuldade na escrita e leitura. Sendo assim deve intervir no processo de ensino- aprendizagem, a fim de possibilitar espaços de aprendizagem eficazes. Tratamos das funções do professor, enquanto responsável por esse aluno, das possibilidades de intervenção que ele pode proporcionar e que devem ser feitas na escola, e também as contribuições teóricas e metodológicas sobre a aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Aprendizagem; Escola.

INTRODUÇÃO

As diferentes práticas pedagógicas seguidas pela escola representam promessas de melhora educacional. Apesar das diferentes concepções teóricas, os casos de dificuldade continuam a acontecer, denunciando que tais mudanças ainda são

superficiais, não representando transformações reais de resposta às dificuldades dos alunos.

Uma alternativa que tem se mostrado promissora é o auxílio de um acompanhamento especializado na escola, desde o ensino fundamental com o objetivo de buscar ações que deem subsídios aos professores, a fim de repensarem a sua prática, promovendo alternativas para o desenvolvimento da totalidade afetiva, psicomotora e cognitiva com um caráter preventivo e formativo.

Esse artigo busca descrever um processo interventivo realizado na escola seja por orientadores pedagógicos, coordenadores, que propicie o desenvolvimento das capacidades e habilidades envolvidas no ato da leitura e escrita com alunos do Fundamental, que apresentem dificuldades no processo de alfabetização.

O processo de aquisição da leitura e da escrita é bastante complexo e cada aluno tem suas particularidades representando novos desafios e questionamentos para o educador.

Segundo Emília Ferreiro, (1985, p. 45):

A criança recria o código linguístico na medida em que interage com esse objeto de conhecimento que é a língua escrita. É como se ela fizesse uma "redescoberta" da escrita. É nesse processo de apropriação que a criança percorre um caminho similar ao seguido pela humanidade na criação do código da língua escrita. Isso implica que quem já adquiriu o dito código, no caso, o professor alfabetizador, deverá intervir nesse processo, possibilitando que o aluno se aproprie do código, refletindo, criando hipóteses, refazendo e entrando em conflito, para sentir-se impulsionado em busca de uma solução. Ferreiro, (1985, p.45).

Segundo Oñativia (1983, p.76), a aprendizagem da leitura e da escrita implica dois elementos imprescindíveis: interação social e motivação pessoal, já que a criança deve aprender a postergar seus impulsos imediatos e desenvolver atividades que são organizadas pelo professor em uma sequência temporal mais longa.

Toda escola necessita de um profissional que dê suporte para o professor entender como ocorre a aprendizagem e possivelmente encaminhar as crianças que necessitam de uma intervenção adequada.

Segundo a abordagem socioconstrutivista, a alfabetização é um processo de interação com a língua escrita em que o grande desafio não é apenas decodificar, mas também compreender os usos sociais da escrita. Um ser alfabetizado é aquele capaz de utilizar à escrita como um instrumento que lhe permite sugerir, pensar, apreciar, se comunicar, ou seja, entrar na cultura escrita e ser membro de pleno direito.

A escolha desse tema ocorreu devido a minha atuação na área da educação, observando alunos que tem alguma dificuldade no processo de alfabetização, e que permanecem anos na mesma série ou recebem a promoção sem a real aprendizagem. Muitas vezes chegam ao Ensino Fundamental II com muitas dificuldades na leitura e escrita, o que compromete inclusive a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, como: História, Geografia, Ciências e até mesmo a Matemática. A situação fica ainda mais complicada, pelo fato de cada disciplina, ter um professor diferente.

Tendo em vista as dificuldades citadas anteriormente, pretende-se dessa forma com este artigo contribuir para melhorar os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas, no ensino inicial da leitura e da escrita

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica dos seguintes teóricos (1995), Ferreiro, Bossa, (2000), Fernandez, (2001), Pain (1992), Oliveira (2009) e Oñativia, (1983).

1. AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Trabalhar atividades significativas, lúdicas, de pesquisa, literária é imprescindível para que a criança compreenda a abordagem dos aspectos formais do sistema de leitura e escrita. Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, frequentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, bem como, procurar informações em jornais e revistas.

Falar de aprendizagem no interior da instituição educacional é falar de um contínuo movimento de interações entre os agentes educativos, que resulta em trocas, descobertas, construção e reconstrução tanto do conhecimento quanto das relações e ações. (BARBOSA, 2001, p. 31)

Quando se está diante de uma criança com dificuldades de aprendizagem, não significa que essa criança não aprenda, mas sim que seu processo de aprendizagem se encontra desequilibrado e que as aprendizagens são realizadas de maneira diferenciada da esperada. A teoria da equilibração de Piaget (1975) elucida- nos claramente.

A aprendizagem é fator decisivo para a vida e sobrevivência do indivíduo, é por meio dela que o homem se afirmar como ser racional, constitui sua personalidade e se prepara para cumprir o papel que lhe é reservado na sociedade a qual pertence (PAIN, 1985, p.23).

Essa mesma autora nos diz que o aluno, uma vez inserido nesse contexto educacional, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem e não encontra respostas a elas, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, porém essas respostas são inadequadas, é um sinal de descompensação.

A aprendizagem deve ser significativa, o aluno deve ter prazer em compreender um texto e também ter sentido para ele. Paín, diz que quando o aluno descobre um significado no que lê, ele encontra afeto.

Em 1989, Paín registrou que o professor necessita instigar o aluno à participar e ter paciência nesse período de aprendizagem, e aceitar essa fase de aprendizagem". A alfabetização, para Paín, (1989, p.23) deve ser um tempo de alegria e, o professor deve dar esse clima na sala de aula.

Fernández (2001, p.56) nos aponta a importância da família, que igualmente é responsável pelo aprender da criança, já que eles são os primeiros que ensinam os filhos. Isso nos leva a relação profes-

sor-aluno, que para essa autora, “quando aprendemos, aprendemos com alguém, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

2. FERREIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

A condição básica para que uma criança inicie o seu processo de alfabetização é a compreensão de que a escrita representa a oralidade e, consequentemente, o pensamento.

A descoberta que a palavra escrita substitui os objetos, as ações, os sentimentos, é fator primordial para a aquisição da escrita e da leitura, e é ainda mais importante para as crianças oriundas de famílias de baixa renda, pois em seu convívio, as práticas de leitura e escrita são quase inexistentes. A compreensão das funções da escrita constitui um dos objetivos ausentes nos programas de alfabetização. (FERREIRO, 1993, p.32).

O professor deve criar situações em sala de aula para que a criança possa entender essas funções. As crianças, cujos familiares estejam constantemente envolvidos por práticas de leitura e escrita vão perceber mais facilmente que a língua escrita tem usos e práticas sociais, como, por exemplo, a construção de lista de compras do mercado, diferentemente daquelas crianças em que não praticam a leitura e escrita. O que geralmente acontece nas escolas é a crença de que esse conhecimento sobre a função social da escrita já está consolidado pela criança.

Então, a prática docente volta-se para o ensino da língua escrita como objeto em si mesmo. Nas escolas, não há a preocupação em registrar e tomar como ponto de partida para o ensino o conhecimento que o aluno já possui ou de que maneira compreende a língua escrita.

As pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, através de seus estudos psicolinguísticos sobre a gênese da escrita e da leitura, chegaram a conclusão de que o caminho percorrido pela criança na busca pela compreensão da natureza e o funcionamento do sistema de escrita é composta por estágios bem delimitados”. (SOARES, 1985; REGO, 2006, p.34).

Esse caminho foi denominado de psicogênese da língua escrita. Esses estudos mostraram que qualquer criança, seja de classe menos favorecida ou não, percorre os mesmos estágios conceituais até chegar ao entendimento de que a escrita representa a língua. O que diferencia o entendimento entre as crianças é o seu grau de interação e de convívio significativo com as práticas de leitura e escrita.

Esses estudos sobre a psicogênese da língua escrita valorizam a escrita espontânea da criança.

As primeiras escritas da criança têm a aparência de “linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). (FERREIRO, 2001, p. 18).

A escrita infantil foi analisada tanto por seus aspectos gráficos quanto por seus aspectos construtivos. O primeiro se refere à forma como a escrita se apresenta visualmente, e o segundo as representações e os mecanismos para diferenciá-los. Ferreiro (2001, p. 15) descobriu que a es-

crita infantil se desenvolve dentro de uma trajetória de aspectos construtivos.

Esse desenvolvimento acontece como resultado das interações em processos culturais, das situações educativas. Essa linha evolutiva tem três grandes períodos: distinção entre o modo de representação icônico e o não- icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos) e; a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2001, p. 18).

O primeiro período se estabelece pela diferenciação entre desenhar e escrever e pela compreensão de que a escrita pode substituir o desenho. A segunda se caracteriza pela construção de critérios de diferenciação entre as escritas, que obedecem alguns critérios. O critério intrafigural refere-se às propriedades que o texto escrito deve possuir para ter significado, representadas através do eixo quantitativo (quantidade mínima de letras que geralmente são três) e do eixo qualitativo (variação interna das letras). O critério interfigural refere-se às diferenciações entre uma escrita e a próxima, tendo como eixo quantitativo a variação na quantidade de letras e o eixo qualitativo, a variação do repertório e da posição das mesmas na palavra. Esses dois primeiros períodos correspondem ao nível pré-silábico.

O terceiro período é marcado pela atenção às propriedades sonoras da palavra. A criança percebe que as letras podem corresponder às sílabas orais. No eixo quantitativo, a variação da quantidade de letras depende do número de sílabas. A partir daí o período silábico se inicia através da hipótese: "uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras" (Ferreiro, 2001, p. 25). No período silábico- alfabético, a criança percebe que a sílaba não representa a unidade mínima da palavra. A sílaba pode se decompor em partes menores, os fonemas. Dessa forma, o aprendiz descobre que quantitativamente uma letra necessariamente não equivale a uma sílaba.

Outra questão que chama a atenção é a de visão que se tem a respeito da língua escrita. Convencionou-se nas sociedades letradas que a aprendizagem da escrita se daria dentro do âmbito da escola. É necessário resgatar dentro das práticas escolares a ideia de que "a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso" (FERREIRO, 2001, p. 21).

A escola assume o papel de mantenedora da língua escrita e impõe ao sujeito que aprende uma postura de respeito à língua escrita sem direito a questionamentos. Esse respeito tem que estar presente na representação gráfica das letras, na ortografia, na leitura, entre outros. A prática docente deve ser suficientemente adequada para conduzir o processo de alfabetização e letramento, resgatando, entre outras coisas, a valorização das práticas e os usos sociais da escrita na cultura escolar.

[...] os exercícios que preparam a criança para a aprendizagem da língua escrita, na verdade, propõem um treinamento meramente técnico e mecânico: preparar a mão para fazer traçados corretos; o olho para distinguir formas, e discriminação espacial; o ouvido para que diferencie sons; e o aparelho fonador para que realize isoladamente sons fora do contexto lin-

guístico. Esses exercícios de forma alguma trabalham com a inteligência da criança para entender a língua escrita como uma representação da linguagem oral e sua função social. (FERREIRO, 1993, p. 21).

De acordo com a autora citada acima, fundamentado em conhecimentos de alfabetização e inovações em países latino-americanos no final do século XX, é aceitável definir de outra forma os objetivos da alfabetização de crianças. Como: a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita; compreensão das funções sociais da escrita que determinam diferenças na organização da língua escrita; leitura compreensiva de textos que correspondem aos diferentes registros de língua escrita, enfatizando a leitura silenciosa; produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros; atitude de curiosidade diante do objeto escrito, entre outros.

4. A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

A avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser feita no início do trabalho com uma intervenção diagnóstica. Serve para identificar em que momento do processo de construção de leitura e escrita se encontram os alunos que iniciam o 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental.

Curto, Morillo, e Teixidó, (2000, p.87), apresentam uma proposta de avaliação completa e de fácil aplicação: O orientador pedagógico fará uma análise identificando o momento do processo de alfabetização que o aluno se encontra e orientará o professor fornecendo atividades e estratégias para auxiliar na continuidade do aprendizado.

Alfabetizar faz parte de um processo mais amplo à "aquisição da competência linguística", conceito apresentado por Oñativia tanto em seu método integral como em diversos artigos sobre o tema. A alfabetização implica o aprendizado de uma habilidade específica que envolve associar sons com signos gráficos (letras), fonemas com grafemas, habilidade esta que possibilitará codificar e decodificar mensagens escritas.

Envolve também desenvolver a motricidade fina que possibilitará pegar um lápis e tracejar as letras, aprender que se escreve em determinada direção (de cima para baixo e da esquerda para a direita), discriminar perceptualmente letras e sons, enfim, uma série de habilidades indispensáveis para a apropriação do código linguístico.

Por outro lado, "adquirir a competência linguística" implica adquirir a capacidade de operar de forma autônoma com a língua, isto é, ser capaz de produzir mensagens que expressem um pensamento autônomo e criativo e ser capaz de interpretar mensagens com espírito crítico. Essa outra fase do processo significa, portanto, desenvolver práticas de uso de uma técnica adquirida no ato da alfabetização.

Pain (1989) nos ensina que a escola tem um importante papel de desenvolver as crianças como pessoas independentes, ampliando sua capacidade afetiva e intelectual indispensável a obter conhecimentos. Para ela, a escola necessita oferecer uma didática baseada em conceitos científicos, que beneficie o aprendizado, independen-

te do grupo social do aluno. Ela crê que o conhecimento pertence a todos, mesmo dos que tem dificuldade.

Paín (1989, p. 65) lembra que alguns alunos não aprendem a ler e a escrever porque isso não faz parte do seu dia-a-dia, se sentem sem motivo para aprender e não aprendem porque esse conhecimento não significa nada para eles.

Para prevenir o fracasso escolar, é necessário trabalhar em e com a escola, realizar um trabalho para que o professor possa conectar-se com sua própria autoria e, portanto, seu aluno possa aprender com prazer, denunciar a violência encoberta e aberta instalada no sistema educativo. Mas uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o orientador deverá intervir para que o fracasso do aprendente, encontrando um terreno fértil na criança e em sua família, não se constitua em um sintoma neurótico. (Fernandez, 2001 p. 64).

Pain (1989, p. 78) se preocupou com as crianças que tinham dificuldade para acompanhar os colegas na sala de aula. Voltada a esse tema, estudou a constituição do sujeito, considerando a necessidade do aluno se perceber como alguém que existe no mundo, e que aprender deve fazer sentido para ele.

5. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

A Lei nº 11.274/2006 se refere a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Diante das mudanças na educação básica no Brasil do século XXI, é preciso se pensar o processo de alfabetização e letramento de crianças no ensino fundamental de nove anos. Essa mudança representa uma resposta às demandas com relação ao atendimento educacional das crianças. O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental traz desafios e impactos na implementação da política de nove anos de escolarização básica.

Nas últimas décadas, a educação recebeu contribuições de pesquisas de áreas como a psicologia genética, da psicolinguística, entre outros. Dentre as descobertas dessas pesquisas, pode-se destacar a importância dada à educação infantil para o desenvolvimento integral da infância. As crianças que iniciam sua escolarização na educação infantil têm um salto qualitativo na construção do conhecimento.

Além disso, os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) apontam que o maior tempo de escolarização diminui as desigualdades de desempenho da leitura e escrita (Frade, 2007). Isso remete a outro ponto: para a escola pública, o processo de alfabetização não se concentra mais nas classes de crianças de sete anos.

Por outro lado, a presença obrigatória da criança de seis anos no ensino fundamental traz também uma mudança de ordem estrutural. A criação e a implantação da lei não vieram acompanhadas de um processo de implementação. Não existem políticas que dêem suporte para o efetivo atendimento dessas crianças. Essas políticas devem ser voltadas para o financiamento da compra de mobiliário adequado, de material didático, para a reestruturação curricular, para a contratação de recursos humanos através da abertura de vagas e formação docente.

A falta de um financiamento suficientemente capaz de fornecer uma infra- estrutura mínima para que o ensino fundamental de nove anos se concretize com qualidade pode resultar na falácia dos processos de alfabetização e letramento e de ampliação da escolarização básica da população.

A decisão de iniciar o processo obrigatório do ensino de nove anos não foi tomada com base em estudos ou pesquisas na área (Arelaro, 2005, p. 54). Os recursos financeiros são a principal causa da matrícula de crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental. O número de alunos atendidos em cada rede pública de cada estado interfere nas verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEB), sendo que quanto maior o número de alunos matriculados, maiores os recursos financeiros recebidos, mesmo que ainda ínfimos para garantir a qualidade exigida pela sociedade organizada.

O ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório ainda provoca a discussão entre o conceito da educação infantil e o conceito do ensino fundamental. O primeiro tem o papel de propiciar lazer e socialização, promover a construção de conhecimentos de caráter simbólico e do aprimoramento da oralidade. Já o ensino fundamental se concentra nos conhecimentos mais formais e abstratos da escrita e do cálculo, esquecendo as suas funções sociais de comunicação.

Indiretamente essa lei uniu dois segmentos escolares, e a preocupação é a forma com a qual a classe do 1º ano será encarada daqui para frente. Se essas classes forem consideradas como classes preparatórias, a lei terá um efeito negativo, pois retira da criança o direito ao seu desenvolvimento integral. As crianças de seis anos, ao ingressarem no ensino fundamental, deveriam ter seu direito ao desenvolvimento cognitivo, sendo alfabetizadas na perspectiva do letramento, respeitando-se suas especificidades e necessidades.

A aprendizagem da leitura e escrita ocupa o centro das discussões educacionais nas últimas décadas. Políticas educacionais, como a do EF de nove anos, requerem a necessidade de se desenvolver competências e novas habilidades de leitura e escrita nos alunos brasileiros.

Uma visão comum é que se as instituições educacionais não conseguem lidar com a simples tarefa de ensinar habilidades básicas de codificação e decodificação, elas não podem preparar as gerações futuras para lidar com as questões mais complexas da mudança tecnológica. (GUMPERZ, 2008, p.13).

É nesta sociedade cada vez mais exigente em relação à aprendizagem e ao conhecimento, que a competência na alfabetização e no letramento ganha destaque. A alfabetização não é vista mais como um processo isolado, a aprendizagem da escrita requer seu uso na dinâmica social, ou seja, em atividades de letramento. Ou, como nos aponta Gumperz (2008), alfabetização não apenas pelo sentido de suas habilidades técnicas, mas como “conjunto de prescrições sobre o uso do conhecimento” da leitura e da escrita (p.13).

A alfabetização e o letramento, por serem processos de natureza complexa, exigem do docente uma formação profissional que leve em consideração suas especificidades conceituais, teóricas e

metodológicas. Para atuar em classes de alfabetização, é indispensável o professor possuir um conhecimento sistematicamente construído, através de cursos de formação inicial e continuada, de qualidade.

O professor alfabetizador deve avaliar constantemente sua prática educativa, pois é por meio da mesma que o docente irá aprender a ensinar. Por essa razão, os saberes da prática docente não são adquiridos somente por meio da formação acadêmica. Esses saberes são e devem ser completados com os conhecimentos apreendidos no exercício da docência. Entretanto, se o professor acreditar que sua formação inicial por si só sustenta sua prática, esse professor não terá uma prática educativa suficientemente adequada para atuar em classes de alfabetização. Além disso, é através do exercício da autorreflexão de seu trabalho que o docente terá a oportunidade de rever sua ação docente para constantemente reorganizá-la

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esse estudo pode-se concluir que é preciso investir num desenvolvimento interativo, criativo e lúdico, incluindo a habilidade de aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumento. Estabelecer comparações objetivas entre textos diferentes e as diversas maneiras de utilizar a escrita socialmente. É necessário também favorecer a troca de experiências, tendo em vista o desenvolvimento de valores como cooperação e reciprocidade. Os profissionais da educação, especialmente os que trabalham com a alfabetização, a buscarem aperfeiçoamento nessa área tão complexa, mas rica em sentido e significado para a educação.

Assim, a formação dos profissionais da educação ocorre em cursos de Pedagogia que, mesmo reformulados com diferentes habilitações, não têm atendido à demanda da escola. Todavia, permanece na escola um imenso vazio, pois a Pedagogia, numa visão da compreensão do processo de ensino-aprendizagem, não tem contemplado as diferentes situações advindas da própria escola, como por exemplo, o desempenho do professor, os conteúdos de ensino e o processo afetivo, cognitivo, apenas justapondo informações sem conseguir articulá-las.

Entender o ser humano pressupõe um sentimento de cumplicidade com a criança. Cumplicidade esta do professor, não só com a criança, mas com a sua trajetória dentro do contexto escolar, ressignificando este no mundo acadêmico como um sujeito capaz de desenvolver-se.

A partir deste estudo compreendemos que os problemas de aprendizagem no geral, requerem um olhar atento dos profissionais da educação, pois estes podem ter origem orgânica, psicológica ou ambiental. Cabe ao professor perceber tais problemas, e já encaminhar seu aluno aos profissionais que poderão prestar um atendimento especializado. E quanto mais cedo for detectado, com certeza o resultado será significativo.

Nesse caso, o professor deverá encaminhar o aluno para o profissional especializado. Após um diagnóstico elaborado, este deve ser encaminhado para o atendimento por uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que através de estudos conjuntos poderão

estar atuando frente ao problema.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia A. – A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, volume 2 – Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1991. CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. Escrever e ler. Vol. 1. Porto Alegre. Artmed. 2000.

FERNANDÉZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

. Os idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Com todas as letras. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

. Reflexões sobre alfabetização. 24 eds. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na escola, editora DPSA – São Paulo, 2000.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. A intervenção Psicopedagógico na escola.

Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

OÑATIVIA C.A. Psicogênese da LectoEscrita -apostila Unisa – Curso Psicopedagogia. (1983)

Porto, Olivia. Psicopedagogia institucional, teoria prática e assessoramento

psicopedagógico, 3 edições rio de Janeiro Wak Ed. 2009.

O ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSILENE DOS PASSOS

RESUMO

É por meio do lúdico e das brincadeiras que as crianças da educação infantil internalizam conhecimentos e conseguem obter uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, este trabalho objetiva investigar a contribuição do lúdico no processo ensino-aprendizagem utilizando-o como estratégia de ensino para obtenção de uma aprendizagem significativa no Ensino Infantil. Tendo como objetivo geral investigar como a ludicidade contribui para

a aprendizagem de crianças da Educação Infantil e de modo específico identificar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, caracterizar as atividades lúdicas presentes na Educação Infantil, assim como analisar as atividades lúdicas desenvolvidas no Ensino Infantil, considerando-as como estratégias de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino-Aprendizagem; Brincadeiras.

1. **INTRODUÇÃO**

O lúdico é um tema que tem conquistado lugar de destaque no cenário educacional, em especial na Educação Infantil, por ser o brinquedo componente imprescindível na fase da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que facilita a produção do conhecimento nesta fase.

A partir dessa questão problema estabelecemos como objetivo geral do nosso estudo investigar como a ludicidade contribui para a aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

Especificamente pretendemos: identificar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil; caracterizar as atividades lúdicas presentes na Educação Infantil e analisar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, considerando-as como estratégias de aprendizagem.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

Nessa parte do trabalho, faremos uma reflexão teórica sobre o lúdico na Educação Infantil abordando a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Piaget (1990) expõe a natureza do jogar e do aprender brincando e propõe uma classificação geral, partindo da ideia de que o jogo evolui e muda ao longo do desenvolvimento humano em função da estrutura cognitiva, do modo de pensar concreto de cada estágio evolutivo. Em consequência, podem ser destacadas quatro categorias de jogos: de exercício, de construção, simbólico e de regras. O prazer do jogo contrapõe as frustrações envolvidas, a derrota pode ser suportável, já que o jogo em si e as interações propiciam compensações.

Para Fernández (1991), o aprender é um diálogo com o outro. Supõe a energia desejaste o desejo de dominar. Saída da onipotência, contato com a fragilidade humana, alegria da descoberta, desprender-se, libertar-se.

Segundo Piaget (apud GOULART, 2005, p.44), os jogos de construção, inicialmente impregnados de simbolismo, tendem com o passar do tempo a constituir verdadeiras adaptações (construções mecânicas, por exemplo) ou demonstram soluções para problemas e apresentam-se como criações inteligentes. Tais jogos aparecem no limiar da adolescência e persistem, muitas vezes até a idade adulta.

Na situação do brincar estão sempre embutidas às regras da brincadeira, e o desfio de cumpri-las. Isso favorece que a criança desenvolva atitudes formativas de caráter, como o respeito às regras. Um fator essencial para a aprendizagem é quando este brinquedo provoca na criança uma

busca, o brinquedo traz consigo um desafio, isso nos mostra uma das importâncias do brinquedo na educação infantil.

Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar apresenta-se de diferentes maneiras e enfoques. É possível perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e muito especialmente na vida das crianças. Pode-se afirmar que "brincar é viver", pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo (SANTOS, 2011, p.111). Portanto, o brincar e o jogo são elementos sempre presentes para a formação e para o desenvolvimento infantil.

Em conformidade Vygotsky, declara que o jogo tem função psicológica no desenvolvimento da criança, por isso é preciso investigar suas necessidades, motivações e tendências que se manifestam e como elas se satisfazem ao jogar. Desta forma, seria possível compreender os avanços nos diferentes estágios de desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança). Sendo esse nível é estimado por aquilo que a criança realiza sozinha. Já a Zona Proximal do Desenvolvimento (ZPD) considera aquilo que a criança conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou do próprio professor, focando a distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência.

Distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. Desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada. Desenvolvimento potencial é o que ele pode fazer e aprender mediante a interação com outras pessoas. Zona de desenvolvimento próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com ajuda dos outros. (BRASIL, 1997, p.38)

Ao sondar os conhecimentos prévios dos alunos, problematizar os fatos e fornece ferramentas que auxiliem os alunos a sistematizar este conhecimento, em um espaço propício, munidos de ferramentas que permitam o jogo simbólico, a expressão da criatividade e da fantasia não há como negar a ocorrência de uma aprendizagem de fato.

2. O AMBIENTE LÚDICO

Nos dias atuais muitas pessoas acham que a escola é um ambiente onde somente deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto esse processo deverá acontecer de forma lúdica, com brincadeiras, jogos e brinquedos. A escola deve ser um espaço onde a criança sinta vontade de frequentar, onde seja alegre, colorido e que através desse ambiente lúdico propicie uma maior interação com a criança e o ensino. Cabe ao docente conciliar essa brincadeira com os objetivos que delimitou desde o início do ano letivo, segundo Fortuna (2000,

p. 9), afirma:

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliares os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar e aprender e psicológicas – contribuir para

o desenvolvimento da subjetividade para a construção do ser humano autônomo e criativo.

Diante disso, se a escola é "lugar" de aprender, é também "lugar" de brincar, uma vez que o brincar e o aprender está entrelaçado. Assim, o docente contribuirá no processo de formação do indivíduo como um todo, levando em consideração não somente o aspecto cognitivo, mas social, afetivo e cultural. O docente deve planejar suas atividades, dando abertura para as brincadeiras dentro do processo ensino-aprendizagem, mesmo sabendo que muitas vezes a vontade do aluno seja somente a do brincar.

No entanto, ensino desse conhecimento deve vir embutido dentro dessa brincadeira, dessa diversão, por isso é que se diz que muitos alunos aprendem brincando, pois quando menos esperam já aprenderam algo novo.

Desta forma, a aula não precisa ser somente brincadeiras ou conter jogos. De acordo com Fortuna (2000), a aula deve ter características do brincar, e essas características devem ser pensadas no momento do planejamento e da escolha do que vai ensinar. Deve ter um preparo antecipado, para que o professor possa se organizar e assim deixar a escola e a aula um lugar agradável e menos cansativo para a criança.

É nessa perspectiva, que a escola pode ser vista como um lugar de brincar, onde o professor deixa de ser o centro do processo e começa a ver o aluno como principal sujeito que constrói seu conhecimento. Será nesta escola, onde se pode também brincar, que o aluno reconhece seu papel e suas funções. Como afirma Fortuna (2000, p. 9), o:

> [...] professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Desta maneira, a escola deve propor suas atividades, permitindo que seus alunos construam seu próprio conhecimento, que estes tenham curiosidade, criatividade para olharem o escondido, descobrir o inesperado, enfim fazer descobertas sobre suas dúvidas e incertezas.

3. OS JOGOS ESCOLARES

A escola deve fazer uma observação da criança e de seus comportamentos, pois muitas vezes é nas brincadeiras que estão explícitas muitos de seus desejos e vontades. Conforme Vygotsky (1999, p.312):

> Basta olhar para uma criança que brinca e se perceberá que nela há muitas possibilidades de vida do que aquelas que se realizam [...] a criança brinca de soldado, bandido ou cavalo, isso ocorre porque nela estão explícitos o bandido, o cavalo e o soldado. São por meio do brincar, que se deve observar os sentimentos das crianças, suas vontades que na maioria das vezes estão dentro de suas brincadeiras e não damos conta. É papel da escola também fazer essa observação, pois é nesse espaço que ela constrói várias relações sociais, que terminam influenciando-as em suas escolhas posteriores.

A definição do jogo não é uma tarefa fácil, levando-se em consideração os diferentes conceitos que cada um tem a res-

peito do jogo. O que pode ser entendido como uma definição de jogo para um indivíduo, pode não significar o mesmo para outro. Nesse sentido, afirma Kishimoto (2008, p.15):

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. [...] 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 engloba a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

O que torna mais complexa a definição de jogo é que entre os materiais lúdicos utilizados, alguns são usualmente chamados de jogo, outros, de brinquedo. Kishimoto (2008, p.17), afirma que "no Brasil, termos como: jogo, brinquedo e brincadeira, ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo".

Mesmo com tamanha dificuldade para defini-lo, o jogo é considerado parte essencial no processo de aprendizagem, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral ajudando na construção do conhecimento. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

Para compreender o significado de jogo, alguns pesquisadores apontam três níveis de diferenciação, onde o jogo pode ser visto como: o resultado de um sistema linguístico, que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. No que se refere ao sistema linguístico, dentro do contexto social, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social.

O jogo como um sistema de regras, permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade, como afirma Kishimoto (2008, p. 17):

"Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica".

E o jogo como objeto, refere-se na utilização de objetos para o desenvolvimento de uma brincadeira. Contudo, esses três aspectos nos permitem compreender um pouco mais sobre o jogo, diferindo-se das brincadeiras e dos brinquedos, no entanto sempre fazendo uma inter- relação com os mesmos.

Outro termo indispensável para a compreensão e para o processo de aprendizagem é o brinquedo, que difere do jogo, pois supõe uma relação íntima com a criança, já que não possui regras para organizar sua utilização, o brinquedo permite várias formas de brincadeiras e mexe com o imaginário da criança, conforme Kishimoto (2008, p. 19):

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança e do adulto, o imaginário varia conforme a idade: pré- escolar de 3 anos, está carregada de animismo; 5 a 6 anos, integra predomi-

nantemente elementos da realidade.

Kishimoto (2008) afirma que o brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade dos sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Os jogos e brincadeiras humanizam as crianças, e possibilitam-lhes, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar a sua natureza humana.

Os brinquedos são ferramentas e parceiros que desafiam as crianças, possibilitando descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a extensão da criatividade.

No que se refere ao brincar, é sem dúvida uma forma pela qual os indivíduos, exploram uma variedade de experiências, em diferentes situações. A brincadeira é o meio pelo qual a criança se desenvolve e pode desvendar suas aprendizagens. Para Friedmann (1992, p. 26):

A brincadeira constitui-se, em um sistema que integra a vida social das crianças. Caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva, de uma geração a outra,ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas, etc., e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra.[...]

Assim, as brincadeiras, fazem parte do patrimônio lúdico-cultural traduzindo valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos.

Assim, compreendemos que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são importantes na Educação Infantil, porque contribuem de forma significativa na aprendizagem das crianças por fazerem parte do patrimônio cultural, por ser transmitido de geração a geração e por fazer a criança aprender de forma criativa e divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva socio-histórica de construção do sujeito, os estudos Vygotsky anos, em especial, demonstraram que as crianças interagem, através das brincadeiras desde cedo, a depender do grupo sociocultural no qual se encontram inseridas.

No desenvolver desse trabalho, nos ficou explicito que o (a) educador (a) que trabalha com a Educação Infantil deve planejar suas atividades tendo como eixo central as brincadeiras, assim como os jogos, de forma que atenda às necessidades das crianças, respeitando sua faixa etária. O (a) mesmo (a) deve intervir orientar e valorizar as ideias das crianças, motivando-as no seu processo de aprendizagem. Assim valorizando o trabalho com as brincadeiras os professores terão uma ferramenta indispensável para seu cotidiano.

O primeiro passo para um fazer pedagógico pautado no lúdico e o uso das brincadeiras, consideramos ser essencial o resgate da infância dos próprios educadores, através de suas memórias e vivências. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que as crianças, seus alunos, estão vivendo agora. Todo mundo foi criança e teve essa vivência.

Para tanto, o processo de formação continuada e em serviço no espaço escolar é essencial se temos a intenção de aproximar os alunos da escola e mantê-los moti-

vado neste ambiente.

Outro, diz respeito ao uso de recursos que diversifiquem a prática pedagógica, buscando tornar o espaço da sala de aula aconchegante, divertido, descontraído, propiciando o aprender dentro de uma visão lúdica, criando um vínculo de aproximação/união entre o professor e o aluno.

Acreditamos que a implantação de um trabalho pedagógico voltado para o lúdico pode render bons resultados, uma vez que quando brincam as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a respeitar regras e a vez do outro. Nas brincadeiras as crianças inventam, criam e a imaginação infantil flui, e, é na imitação do adulto que as crianças vão aprendendo valores e princípios, como também vão, intrinsicamente, adquirindo habilidades e valores para o exercício da cidadania.

O bom uso de atividades lúdicas na educação infantil contribui para que os alunos possam obter melhores resultados em seu desempenho. Porém, somente atividades lúdicas não resolvem o complexo processo educativo, elas podem auxiliar em favor de promover mudanças, buscando, por parte dos pedagogos interessados, promover mudanças e melhores resultados.

Tais ações partem de uma formação consistente por parte do educador, onde a busca pelo conhecimento através da pesquisa e da formação continuada. Não basta levar o jogo para sala de aula, sem ter conhecimentos prévios sobre como aplicá-lo devidamente, ou seja, com seu devido planejamento voltado para a realidade do alunado, objetivos propostos, critérios avaliativos pós, durante a após a atividade.

Só assim, a atividade lúdica poderá trazer resultados positivos tanto para o professor, quanto para os demais profissionais da instituição. Deste modo, acredita-se que a utilização do lúdico possa vir a melhorar a forma de: ensinar e aprender. Assim, o jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como importante instrumento de alfabetização, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Três ed. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRANCO, A. U; MACIEL, D. A. & QUEIROZ, N. L. M. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia v.16 n.34, Ribeirão Preto, maio/ago.2006.

DANTAS, H. (2002). Brincar e trabalhar. Em T. M. Kishimoto (Org.), O brincar e suas teorias (pp.111-121). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação: passado, presente e futuro. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 10/10/2018

KISHIMOTO, M. Tizuko. O jogo e a Educação infantil. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2003

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Trabalho apresentado no I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais.

Belo horizonte, novembro de 2010.

FORTUNA, T. R. Sala de Aula é Lugar de Brincar? In: XAVIER, M. L. M.

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

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

REGO, T.C. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberth Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. [traduçãoMaria da Penha Villa-Lobos]. São Paulo: Ícone, editora da Universidade de São Paulo, 1998.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA E A PANDEMIA

RUTH SANTOS CELES DUARTE

RESUMO

Este estudo visa caracterizar o atual cenário escolar em tempos de pandemia, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar dos alunos com deficiência no contexto de aulas remotas. Desde o início da pandemia, foram estabelecidas pela organização mundial da saúde

– OMS, iniciativas para conter o avanço da doença causada pela Convid, uma dessas iniciativas diz respeito ao fechamento das instituições escolares, fazendo com que as escolas de imediato se adequassem ao formato de aulas remotas para todos os alunos, no qual inclui também os alunos com deficiência. Sabendo-se da gravidade da doença causada pela pandemia, cientes também de que as pessoas com deficiência, por natureza, são grupos de risco, surge a inquietação em conhecer a resposta para o seguinte questionamento: como os alunos com deficiência estão sendo inseridos no contexto educativo de aulas remotas? Para responder a referida pergunta problema cabe analisar como está sendo desenvolvida a inclusão escolar dos alunos com deficiência durante a pandemia do covid19 nesse novo patamar educacional. Esse estudo foi embasado e estruturado sob uma pesquisa bibliográfica, no qual permitiu-nos conhecer leis inclusivas, relatórios parlamentares e diversos autores que remetem a importância de manter vivas as práticas inclusivas como também permitir a esses alunos prosseguimento dos estudos mesmo em tempos de isolamento social, para que não haja atraso no seu desenvolvimento. Por sua vez, tomamos conhecimento que as esferas governamentais responsáveis por articular ações a favor da educação inclusiva estão sendo omissa desde o início da pandemia no brasil.

PALAVRAS-CHAVES: Pandemia; Aulas Remotas; Inclusão; Deficiência.

ABSTRACT

This study aims to characterize the current school scenario in times of pandemic, especially with regard to school inclusion of students with disabilities in the context of remote classes. Since the beginning of the pandemic, initiatives to contain the spread of the disease caused by the new corona virus have been established by the world health organization - who, one of these initiatives concerns the closing of school institutions, making schools immediately adapt the format of remote classes for all students, which also includes students with disabilities. Knowing the seriousness of the disease caused by the corona virus, also aware that people with disabilities, by nature, are risk groups, there is concern in knowing the answer to the following question: how are students with disabilities being included in the educational context of remote classes? To answer the aforementioned problem question, it is worth analyzing how the inclusion of students with disabilities in schools during the covid19 pandemic is being developed in this new educational level. This study was based and structured on a bibliographical research, which allowed us to know inclusive laws, parliamentary reports and several authors who refer to the importance of keeping inclusive practices alive as well as allowing these students to continue their studies even in times of social isolation , so that there is no delay in its development. In turn, we learned that the government spheres responsible for articulating actions in favor of inclusive education have been silent since the beginning of the pandemic in Brazil.

KEYWORDS: Pandemic; Remote Classes; Inclusion; Deficiency.

INTRODUÇÃO

A pandemia desabou o nosso cotidiano rotineiro e escancarou a desigualdade existente na sociedade, e, por consequência, do sistema educacional. A desigualdade de acesso à informação e tecnologia, bem como a de oportunidades apresentaram-se na pauta educacional. Todos que possuem uma ligação com a educação foram atingidos - professores, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, pais - sendo que a intensidade não foi uniforme, posto que alguns o fossem mais severamente. Dentro deste cenário destaca-se a situação do aluno com deficiência, que acabou recebendo um impacto significativo diante do abrupto fechamento das escolas e da ausência de uma sistemática educacional que pudesse responder às suas demandas. Também merece atenção especial neste cenário de pandemia, o papel da escola frente a esta situação inusitada, e quais ações desenvolver para a efetividade de um sistema educacional inclusivo. Com relação ao aluno com deficiência, verifica-se, mais uma vez, que foi esquecido. Vários foram os artigos, publicações e lives que trataram da educação como um todo, mas que não deram a devida atenção ao aluno com deficiência. Era como se ele não existisse ou não precisasse e/ou sofresse com o fechamento das escolas. Representou esta pandemia um retrocesso no tratamento a ser dado ao aluno com deficiência, pois remeteu o seu

cotidiano a um paradigma ultrapassado de isolamento. Da mesma forma, a escola, que já apresentava dificuldades para lidar com o aluno com deficiência em uma situação de normalidade, em função pandemia ora vivenciada deixou evidente o seu despreparo. No entanto, a escola é reconhecidamente o —locus da equidade, de forma que deve proporcionar a todas as crianças e adolescentes, inclusive com deficiência, acesso igualitário à cultura, evitando medidas que acentuem eventual desigualdade. Ela deve trabalhar para que o Sistema Educacional Inclusivo seja efetivo, mesmo em tempos de pandemia. Diante desse quadro, o presente artigo tem como foco a questão do aluno com deficiência diante da pandemia, retratando, não somente a situação atual com a interrupção das aulas e isolamento social, como também o seu retorno e as dificuldades que deverão ser enfrentadas.

A inclusão de todos na escola é um direito antes, durante e depois da pandemia.

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O Direito à Educação, conforme ensina Mônica Sifuentes —passou a ser mesurado como um valor de cidadania e de dignidade da pessoa humana, itens essenciais ao Estado Democrático de Direito. Além disso, é —condição para a realização dos ideais da República de construir uma sociedade livre, justa e solidária, nacionalmente desenvolvida, com a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais, livres de quaisquer formas de discriminação (art. 3º da CF) (2009, p. 18).

Mesmo com a pandemia o Direito à Educação deve ser garantido, porém, tendo como marco delineador o direito à saúde. Com efeito, a Constituição Federal estabelece no artigo 227: Art. 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Verifica-se que o primeiro direito a ser garantido é o Direito à Saúde, pois de nada adianta falar em alimentação, educação, lazer, dignidade, e os outros direitos, sem garantir, em primeiro lugar, o direito à vida e à saúde. A pandemia do COVID-19 tem relação direta com a saúde do aluno, do professor e dos demais profissionais da educação. Qualquer decisão sobre suspensão das aulas ou seu retorno, tem como marco balizador a saúde das pessoas que estão envolvidas. E, nesse particular, uma atenção especial ao aluno com deficiência.

Aliás, especificamente em relação a este aluno com deficiência, a educação emancipatória, prevista constitucionalmente (CF. art. 205), foi mais bem traduzida no Plano Nacional de Educação (Aprovado pela Lei n. 13.005/2014), que na meta 04 estabeleceu a garantia de um SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO que contempla todas as ações a serem desenvolvidas para que os alunos com deficiência possam exercer o seu direito à educação (FERREI-

RA, 2019, p. 188), com os recursos necessários para tanto. Esse plano, de maneira exemplificativa, cita as salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, a acessibilidade aos prédios, à oferta de educação bilíngue, tecnologia assistiva, apoio ao atendimento escolar integral e, também, o estímulo à participação das famílias.

Assim, a garantia do direito à educação ao aluno com deficiência, mesmo em tempo de pandemia, deve ter como linha de atuação este sistema educacional inclusivo, ou seja, mesmo em casa, deve o aluno receber toda a assistência necessária para que possa se desenvolver educacionalmente.

A pandemia tratou de alterar uma rotina consolidada no sistema educacional, e que de maneira geral não retrocederá. Algumas alterações vieram para ficar. Estas alterações precisam incluir todos os alunos, para que os objetivos traçados pela Constituição Federal, no artigo 205, sejam cumpridos. Muito provavelmente a principal mudança se deu na relação estabelecida com as famílias. As escolas precisam se colocar juntas com as famílias, para que estas se sintam apoiadas. E como afirmou o professor David Rodrigues: —depois de tanto tempo querendo trazer as famílias para a escola, a pandemia acabou por levar a escola para a família.

No sistema educacional inclusivo esta realidade tem que estar presente. Mais do que nunca as famílias precisam do apoio educacional para levar adiante a sua missão.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA

O mundo ainda está perplexo, diante do contexto de enfrentamento da Pandemia provocada pelo Covid-19 e sem precedentes, gerando situações de emergência e insegurança sanitária para todas as nações, e exigindo medidas de proteção e segurança relativas à vida e à saúde dos cidadãos, em especial à população estudantil e ao segmento das pessoas com deficiência.

Pensar o distanciamento social para quem já vive isolado, em função da falta de acessibilidade urbanística, arquitetônica, comunicacional, tecnológica e, também, devido a inclusão precária, ainda existente em muitos contextos sociais e escolares, é concluir que essa importante camada da população está hiper vulnerável frente a atual realidade.

A convivência social é inerente ao ser humano e fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais. O distanciamento ora vivenciado por conta da pandemia torna-se mais uma barreira para a inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. A função social da escola está relacionada com a formação humana e suas especificidades, diante dos conhecimentos sistematizados produzidos e reconhecidos historicamente. A escola caracteriza-se como um espaço importante para o convívio com as diferenças, e garante, assim, uma formação integral que envolve competências e habilidades relacionadas às dimensões do desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural.

Nesse contexto, faz-se necessário encarar a pandemia como uma oportu-

nidade para aprender e descobrir como inovar as vivências e práticas pedagógicas. Escutar os estudantes é muito importante neste momento para, assim, compreender suas angústias e inseguranças. Tal ação contribuirá com a elaboração de atividades que proporcionarão o engajamento e a autoconfiança. Dar suporte e escutar os estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades, os tranquilizará para enfrentamento da atual situação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial articulado às ações da Educação Básica como apoio complementar e/ou suplementar à sala de aula comum, destinado aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Nesse sentido, surge no contexto educacional inclusivo a perspectiva de transpor as barreiras que causam dificuldades aos estudantes e a necessidade de implementar condições adequadas de acessibilidade para a melhora na sua comunicação e mobilidade. Essas ações irão contribuir eficazmente para sua independência e autonomia.

O AEE não se limita ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais. Por isso, em tempos de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes que dele necessitem, possibilitando atividades pedagógicas remotas ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades. Destaca-se, também, o apoio que deve ser dado aos professores da sala de aula comum na escolha das atividades curriculares que serão enviadas. Assim, as barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais, que se fazem tão presentes na realidade da maioria dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, serão minimizadas ou até mesmo eliminadas.

A seguir traz-se um rol exemplificativo de sugestões de ações e atividades que podem ser realizadas e/ou sugeridas para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, por intermédio do AEE articulado à Educação Básica em tempos de pandemia:

A manutenção do vínculo afetivo e social do estudante com deficiência com o profissional da educação especial, professores da educação básica e colegas de sala de aula, é um fator importante a ser considerado durante este período de pandemia. Deve-se, dentro do possível, manter uma rotina regular. Para o estudante com deficiência estar afastado do contexto escolar pode gerar angústia, medo e insegurança, principalmente por não compreender a situação que passamos a vivenciar repentinamente. Assim, estabelecer contato com profissionais e professores, de forma online, pode ser muito importante para manter o vínculo social dos estudantes com deficiência e estabelecer um sentimento de pertencimento à um ambiente que fora frequentado presencialmente.

Neste contexto de distanciamento social, a manutenção do vínculo pode acontecer de diversas maneiras, considerando a realidade de cada Estado, Município e Unidade Escolar. Os profissionais da educação especial e/ou professores da sala de aula comum podem organizar aulas online simultâneas, onde todos os estudantes têm a oportunidade de estarem juntos virtualmente. O envio de vídeos coletivos sobre temas e conteúdo do currículo, ou

individuais para felicitações de aniversários ou comemorações acerca de conquistas do estudante em relação às atividades enviadas, pode ser uma alternativa. Para manter o vínculo com o estudante durante este momento inusitado os profissionais da educação podem e devem utilizar a criatividade e os recursos tecnológicos disponíveis.

Considerando os recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados no AEE, os profissionais da Educação Especial, articulados à proposta curricular e atividades enviadas pelo professor da sala de aula comum, poderão confeccionar e enviar para os estudantes e seus responsáveis recursos que possam potencializar a proposta e torná-la funcional para proporcionar uma aprendizagem significativa. Também se verifica a necessidade de se estabelecer uma comunicação online compatível com o nível de deficiência do aluno e de acordo com a realidade social, posto que muitas famílias não têm acesso adequado a computadores e a internet.

Envolver os estudantes na confecção os recursos lúdico-pedagógicos e na criação de conteúdo é uma forma de dividir as responsabilidades, transformando-os em protagonistas deste processo de (re)construção de novos conhecimentos. Ressalta-se ser esta uma forma criativa, divertida, colaborativa e interativa para aprender. Os profissionais da Educação Especial podem disponibilizar, para tanto, guias e passo a passo para confecção dos recursos, com figuras acessíveis que facilitem a compreensão de todos.

Os boletins informativos acerca do distanciamento social e medidas gerais de higiene para prevenção contra a COVID-19 podem ser uma alternativa para aproximar os estudantes do contexto escolar, desde que confeccionados com uma linguagem acessível, contendo ilustrações e textos claros. Os boletins informativos, advindo das escolas, além de esclarecer sobre a doença e apresentar medidas preventivas servirá como uma fonte segura de informações, principalmente para as famílias vulneráveis. Estes boletins informativos devem conter informações específicas para cada deficiência, uma vez que a forma de contaminação pode ser mais evidente, como aponta Ferreira e Ferreira (2020).

Os alunos com deficiência devem ser acompanhados de forma mais adequada neste período de isolamento, devendo a escola estabelecer um canal de direto com a família e fornecer momentos de —tutoria individual conforme a necessidade.

Destaca-se ainda a necessidade de se buscar uma intervenção que atenda a situação específica da criança, uma vez que crianças muito pequenas —podem não perceber os fatos e entender toda a situação que estamos vivenciando, porém, —podem se sentir incomodadas com as mudanças na rotina e avaliar a alteração comportamental daqueles que estão a sua volta. O uso de máscaras, por si só, já é algo diferente na rotina do aluno, de forma que é importante dar voz aos estudantes com deficiência, para que manifestem suas percepções sobre a situação e que processe estas preocupações de forma natural.

Há uma sobrecarga de atribuições para as famílias que desenvolvem múltiplas tarefas que não se limitam ao ambiente doméstico, mas também profissional. Nesse sentido, há necessidade de um apoio mais efetivo e suporte adequado

para estas famílias, visando a diminuição do nível de estresse, que podem interferir no desenvolvimento da criança ou do adolescente com deficiência.

O RETORNO ÀS AULAS E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A Educação Inclusiva não se limita a inserção de pessoas com deficiência na escola. É uma Educação para todo e qualquer aluno. Afinal, todos são diferentes. O mundo é heterogêneo, logo, a inclusão implica o reconhecimento das diferenças de cada indivíduo e a construção de uma sociedade e escola para todos, independentemente de suas características.

A manutenção do vínculo durante o distanciamento social é, diante das demais sugestões de ações mencionadas, um fator fundamental para que o retorno às aulas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades seja bemsucedido. Destaca-se que o sentimento de participação e pertencimento são princípios da inclusão escolar.

No retorno às aulas para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, o ideal seria trabalhar, primeiramente, o acolhimento e o retorno à rotina escolar daqueles que não se enquadram no grupo de risco. Ou seja, portadores de doenças crônicas (doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, câncer, doenças respiratórias crônicas e cerebrovasculares) devem permanecer em casa. A escola, dessa maneira, proporcionará o ensino remoto para continuação dos estudos no tocante a este grupo mais vulnerável.

Ouvir os estudantes e acolhê-los, neste momento inicial no ambiente escolar, será fundamental para traçar um planejamento pedagógico e um plano de ensino individualizado que garanta o atendimento de suas necessidades formativas, bem como o nivelamento e equidade de oportunidades de condições de acesso e permanência com qualidade em um sistema de ensino.

Falta de adaptação de atividades online

O aluno com deficiência, portanto, não pode ser tratado de modo diferenciado, sendo dispensado de algumas atividades e convocado a fazer outras mais simples, enquanto os colegas fazem as tarefas —de verdade. Ele tampouco deve ser deixado somente a cargo do auxiliar da classe nem com outros profissionais especializados no atendimento a deficiências. Promover essa separação não é saudável à criança e pode prejudicá-la na volta às aulas em aspectos como:

- Falta de entrosamento com os colegas e destes com a criança com deficiência
- Desconhecimento do conteúdo trabalhado durante a quarentena
- Perda do vínculo com a escola e desinteresse em ir para as aulas

Aulas remotas inclusivas

Toda barreira que um aluno com deficiência encontra na sala de aula, também encontra no ensino a distância. E muitas vezes essa dificuldade é agravada pela falta de preparação dos familiares dessas crianças e jovens Site externo. Que, além de ter

que ensinar a matéria dada, deve lidar com a especificidade de cada estudante.

Cada criança tem suas características e suas diferenças. Não existe um parâmetro para ser usado com todas as crianças. Os casos devem ser observados com um olhar singular, não como um todo.

Além de auxílio de mediadores, muitos alunos fazem tratamento contínuo com terapeutas, psicopedagogos e fonoaudiólogos, em paralelo para que consigam acompanhar o ensino em salas de aula.

A educação pós-pandemia: lições a serem aprendidas

Um fenômeno observado durante a pandemia da Covid 19 em 2020 foi a realização de várias transmissões de palestras ao vivo com especialistas de diversas áreas. No campo educacional, várias —lives de professores de diferentes instituições discutiram amplamente a situação atípica da suspensão das aulas presenciais e dos desafios encontrados pelos professores em se adaptarem a situação de —ensino remoto. Um ponto em comum observado nestas discussões, é que o que os professores estão fazendo não é educação online ou à distância. Numa web conferência, a professora Lucia Giraffa (2020) afirmou que o modelo de aulas virtuais efetuado pelos professores durante a pandemia pode ser chamado —educação síncrona remota emergencial. Neste sentido, a autora afirma que os professores estão se reinventando, adaptando recursos de educação online. Ao mesmo tempo, essa situação gera descobertas e abertura de oportunidades antes não previstas.

A discussão sobre a integração das tecnologias na educação não é recente e muitos especialistas já anteviam a importância de mudanças estruturais no modelo educativo vigente (NÓVOA, 2014; CASTEELS, 2014; LÉVY, 2015). Embora diversos setores da sociedade já tenham começado uma transformação digital, na escola isso aconteceu tardiamente. A situação de suspensão das aulas e do ensino remoto feito no improviso pelos professores revelou diversos gargalos que se acentuaram numa situação atípica de emergência. Dentre algumas citamos:

- O sistema educacional brasileiro não estava preparado para dar apoio às escolas e universidades no que diz respeito aorientaçõesespecíficas para o ensino online;

- Falta de plataformas virtuais de aprendizagem nas instituições e despreparo para um plano de contingência;

- Professores sem equipamentos adequados e internet de boa qualidade para realizar aulas a partir de suas casas; - Professores sem formação e experiência em integração de tecnologias nas práticas didáticas, o que ocasiona uma transposição da aula presencial em aula virtual e desconhecimento dos princípios básicos da educação online;

- Alunos sem acesso a computadores e internet de qualidade ocasionando desigualdade de acesso;

- Alunos com dificuldade de adaptação ao estudo em casa com uso de tecnologias: falta de espaço físico, níveis baixos de literacia digital, sentimento de solidão (falta dos colegas), problemas financeiros dos pais, e outros fatores; - Metodologias de aulas em web conferência com exposição de conteúdos e atividades

avaliativas em excesso; - Pais sobrecarregados em casa ao acompanhar as atividades online dos alunos com deficiência.

Observamos, portanto, um conjunto de situações acontecendo num contexto de isolamento social e incertezas sobre o futuro, que torna o cenário educativo caótico. O lado positivo foi o retorno do debate da integração das tecnologias na educação como pauta importante na agenda política. Professores que já trabalhavam com tecnologias nas suas práticas pedagógicas estão participando dos debates online e compartilhando suas experiências com os seus pares. As universidades estão abrindo a discussão para o redesenho curricular e a abertura de propostas pedagógicas com uso de metodologias ativas e ensino híbrido.

Em alguns dias, ou meses, teremos o retorno das atividades presenciais em sala de aula. Não sabemos como está a saúde psicológica e motivacional desses estudantes, independentemente de suas especificidades.

A escola deverá observar os pontos que ficaram discrepantes na aprendizagem de cada aluno com deficiência, para assim promover a regularização e colocar de forma linear o conteúdo para todos. Sem que haja um desnivelamento de ensino.

Além desses aspectos supracitados, a escola poderia promover alguns eventos, sejam trabalhos, aulas extras ou rodas de ensino, para estimular a educação inclusiva. Podendo, para isso, contar com o auxílio dos próprios colegas de classe que quiserem ajudar, promovendo ainda mais a inclusão e a socialização de todos os envolvidos no processo.

Deveriam disponibilizar também um canal de auxílio aos familiares que se encontram com alguma dificuldade em promover o trabalho com a criança. Atividades específicas — como jogos que despertam novamente o interesse das crianças com deficiência — poderiam ser planejadas, seja com o auxílio dos próprios professores, da coordenação, ou de profissionais de apoio.

Como ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem

O coordenador pedagógico é o principal responsável por oferecer apoio e incentivar o professor, propondo reflexões e estratégias. Mas, para garantir que os alunos aprendam, é preciso que a escola tenha um plano bem fundamentado de expectativas de aprendizagem, com atividades pensadas para cada faixa etária. Assim, é possível identificar se os alunos estão evoluindo no dia a dia.

Por meio do acompanhamento periódico, da produção de registros e de uma avaliação diagnóstica, o coordenador e o docente podem verificar quais crianças apresentam algum tipo de dificuldade e, juntos, planejar intervenções para superá-las.

—O coordenador tem uma visão privilegiada da escola e pode pensar em estratégias para ajudar o grupo como um todo, além de oferecer as condições necessárias para o trabalho em sala de aula, explica Simone Azevedo, coordenadora pedagógica da comunidade educativa Cedac.

Seguem os desafios na educação

Embora ainda incerta a data da volta às aulas presenciais em muitos estados e municípios, as escolas já estão se preparando para receber seus alunos, não da mesma maneira como retornavam das férias, mas com uma experiência vivida que pode ter deixado diversos impactos negativos, não apenas na aprendizagem, mas no desenvolvimento socioemocional causado pelo isolamento social e distanciamento escolar.

O primeiro ponto a ser pensado é que neste momento os sentimentos deverão ser acolhidos, e a maneira como isso será feito será primordial para tudo o que virá depois. Diversos são os motivos para o acolhimento, nossas crianças passaram por experiências de luto próximas a elas, de familiares, amigos e pessoas conhecidas, e as perdas vividas precisam ser tratadas de maneira especial.

Além disso, as mudanças de rotina que ocorreram, em suas vidas e na vida dos pais, irão novamente se transformar. Se foi difícil de repente estarem todos em casa, mudar a rotina novamente, e se ausentar da segurança que o lar representa, pode também gerar alguns impactos. Principalmente aos menores, todo um período de readaptação à escola e de afastamento dos pais terá que ser feito novamente.

Há ainda o medo da doença, da contaminação. O medo dos adultos influenciam diretamente as crianças, portanto teremos que lidar com níveis diferentes de ansiedade, pois as crianças trarão de casa toda uma bagagem do que vivenciaram e vivenciam desde o início da pandemia.

A melhor forma de acolher os pequenos é ajudá-los a lidar com os próprios sentimentos, através de momentos de conversa, de escuta individual e coletiva. Não minimize o sentimento da criança. Zelar pela segurança e pela saúde dentro da escola trará para eles também mais confiança e segurança.

É ainda importante desenvolver a empatia dos alunos, ser tolerante em relação aos conteúdos a ser cumprido, rever as expectativas e objetivos para o semestre letivo. Avaliar o aluno, observar os que necessitam de maior apoio pedagógico, verificar conteúdos e disciplinas a ser priorizado, pensar atividades e estratégias para repor aquilo que não foi alcançado é também papel do professor.

A pandemia acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, teve que se adaptarem às novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se. Agora é preciso estabelecer metas de aprendizagem diferentes para crianças com níveis de aprendizado diferentes, como os alunos com alguma deficiência.

A educação não será a mesma, pois a pandemia acarretou mudanças significativas que não retrocederão. O conteúdo presencial será compartilhado com o ensino remoto. E é nesse contexto que o estudante com deficiência e suas especificidades deve ser considerado. Não se pretende uma escola diferente para alguns, mas uma escola igual para todos, respeitando e valorizando as diferenças humanas que caracterizam cada um.

Levando em consideração os tópicos abordados neste artigo, um sistema educacional inclusivo é aquele que pensa suas

ações a partir de princípios como a equidade, garante o ensino para todos, proporciona apoio e suporte necessário, assume e incorpora os conceitos de respeito às diferenças, participação e pertencimento de todos os seus estudantes.

CONCLUSÃO

Não há como negar que a pandemia proporcionou um novo olhar sobre a escola em razão do seu fechamento, como, por exemplo, a sua real necessidade, não somente no aspecto pedagógico, como também assistencial, em face de sua capilaridade. Como já se afirmou: —A escola fechou e o mundo fecha. Os direitos humanos fecham para muitas pessoas. É neste momento que as desigualdades se potencializam, sendo a escola o principal fator de equidade.

O direito à vida deve ser prioritário neste momento. O retorno às aulas não significa voltar como era antes, serão necessárias medidas seguras e protetivas em relação à COVID19. No entanto, é preciso lutar contra as desigualdades, não se pode privar o direito à educação por conta do medo. Neste cenário, faz-se necessário criar protocolos e mecanismos que proporcionem a plena participação e desenvolvimento de todos os estudantes no contexto escolar de maneira segura e eficaz.

Durante a pandemia a maioria dos sistemas educacionais se organizaram de forma a garantir que a aprendizagem dos estudantes se desse de forma remota, e, para isso, contaram com o apoio familiar. A relação escola-família se fortaleceu em razão da pandemia, com uma valorização recíproca para as instituições. Isto traz um resultado positivo para inclusão, uma vez que esta aproximação é benéfica para o estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

A educação não será a mesma, pois a pandemia acarretou mudanças significativas que não retrocederão. O conteúdo presencial será compartilhado com o ensino remoto. E é nesse contexto que o estudante com deficiência e suas especificidades deve ser considerado. Não se pretende uma escola diferente para alguns, mas uma escola igual para todos, respeitando e valorizando as diferenças humanas que caracterizam cada um.

Levando em consideração os tópicos abordados neste artigo, um sistema educacional inclusivo é aquele que pensa suas ações a partir de princípios como a equidade, garante o ensino para todos, proporciona apoio e suporte necessário, assume e incorpora os conceitos de respeito às diferenças, participação e pertencimento de todos os seus estudantes.

REFERÊNCIAS

https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/134.pdf https://www.somospar.com.br/dificuldade-de-aprendizagem/ https://brasilescola.uol.com.br/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2088/como-ajudar-alunos-com-dificuldades-de- aprendizagem

https://institutoneurosaber.com.br/como-a-pedagogia-pode-ajudar-alunos-com-dificuldade-de- aprendizagem/

https://escolasexponenciais.com.br/desafios-contemporaneos/alunos-dificuldade-de- aprendizagem/

http://blog.trivium.com.br/dificuldades-de-ensino-na-pandemia/ https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/as-dificuldades-ensino-aprendizagem- no-ensino-fundamental-i.htm

https://www.fazeducacao.com.br/post/identificar-dificuldades-de-aprendizagem-dos-alunos https://aventuradeconstruir.org.br/8936/?gclid=CjwKCAjw8cCGBhB6EiwAgORey6eNVnK1 EtSvAtcefDSaNg6szAbLgKLIKd0opBQoUTyYsCyEgyegUBoCVGgQAvD_BwE https://cangurunews.com.br/a-crianca-com-deficiencia-na-quarentena/ https://diversa.org.br/artigos/a-educacao-de-estudantes-com-deficiencia-em-tempos-de- pandemia/

https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68437 file:///C:/Users/walter/Desktop/tcc-marlia%20batista%20rodrigues.pdf

https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL _Let_cia_ Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf https://www.researchgate.net/publication/345212759_Artigo_educacao_em_tempos_de_pand emia_licoes_aprendidas_e_compartilhadas

https://www.issup.net/files/2020- 07/O%20aluno%20com%20defici%C3%AAncia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf

A APRENDIZAGEM INFANTIL MEDIADA PELO ENSINO DA ARTE

SANDREANE NOGUEIRA BAHIA LIMA

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de falar sobre as artes na educação infantil, buscando compreender suas raízes e suas aplicações no ensino para crianças. Nesse sentido a arte e suas influencias são de extrema importância no desenvolvimento da criança e na sua formação na infância, pois é através do imaginário e do fazer artístico que a criança demonstra suas emoções e sentimentos. A Arte também se faz presente na criação de músicas e ilustrações para aulas; na confecção dos materiais e personagens; em inúmeras atividades com os educandos, sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância que constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que haja aprendizagens significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infantil; Arte.

INTRODUÇÃO

Neste artigo foi realizado com o objetivo de demonstrar a importância da arte. A disciplina Arte pode ser aplicada na educação da criança, por sentirmos necessidade de entender e responder qual o valor dessa disciplina e como ela pode ajudar

na educação da criança, visando estimular a sensibilidade do aluno, incentivando-o a pensar, sentir e agir de maneira diferente, por meio do uso das diversas linguagens artísticas, buscando favorecer o desenvolvimento do potencial criador do indivíduo.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. A Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade, é linguagem, um sistema simbólico de representação. Considerando-se que as artes em suas várias facetas são parte integrante da cultura de uma sociedade e estão inseridas na vida das pessoas, e que a escola deve voltar sua atenção para a arte como meio de aprendizagem no processo educativo.

Valorizar a arte na educação seria enfatizar as atividades de apreciação de obras de artes propiciando uma alfabetização visual. Por isso, este trabalho visa investigar as práticas pedagógicas e como a arte, pode interferir na compreensão e desenvolvimento infantil. Portanto, conclui-se que a arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação das crianças, pois propicia a construção dos conhecimentos fundamentados na sensibilidade, na capacidade de inventar, criar, inovar, imaginar e na expressividade, apontando uma alternativa para a superação do aprendizado. A arte representa um conceito complicado de se demonstrar com clareza sua significação, pois existem formas diversificadas de percebê-la e de esclarecê-la, entretanto, podemos escolher certas fundamentações acerca do tema. Especialistas afirmam que a arte é algo que gira em torno de criar formas, que serão classificadas como estáticas ou dinâmicas. Vale ressaltar, que a arte adquire significação que a criança revela, através do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros, a sua capacidade imensa de buscar, de explorar, de criar e aprender.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. A arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a dizer.

1. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

Embora comentar-se á mais à frente no trabalho algumas iniciativas relacionadas ao ensino de arte no Brasil datadas dos séculos XVI e XVII, comecemos pela Missão Francesa, em que de fato houve uma tentativa de estabelecer esse objetivo aqui no Brasil por critérios artísticos, não meramente de tentativa de controle ou forma de comunicação com povos de culturas diversas (os indígenas). Dom João VI tinha como missão tentar criar uma tradição artística no Brasil seguindo os moldes europeus. Essa tendência ainda per-

maneceu por bastante tempo. Entre o final do século XIX e o começo do XX ainda era dominante em nossas terras a reprodução de obras tidas como clássicas e o desenho geométrico, fortemente baseado em concepções matemáticas e na mera imitação, sem espaço para o exercício da criatividade. Na terceira década do século XX a arte então surge como atividade interdisciplinar, capaz de gerar ligações entre as diferentes disciplinas, mas ainda estando em um plano secundário e limitado ao simples cubismo.

Com a conhecida semana de Arte Moderna, a relação entre arte e educação no Brasil toma novos rumos, sofrendo alterações drásticas graças às ideias de livre expressão trazidas por figuras como Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade e Anita Malfatti, que entendiam a arte como uma forma de expressão autêntica da interioridade do sujeito, algo que, por possuir caráter subjetivo, não poderia ser ensinado.

Tais iniciativas tinham como arcabouço teórico os estudos e proposições de John Dewey, tomadas como base para algumas grandes reformas educacionais corridas em estados como Espírito Santo e Minas Gerais. Podemos citar como exemplo condensado de algumas das convicções de Dewey o excerto abaixo, de Liberalismo, Liberdade e Cultura:

Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se à difusão da informação "feita" e ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. (DEWEY, 1970, p. 236)

Essa onda de atitudes voltadas para essa nova concepção de educação rendeu alguns frutos, como as intervenções de Mário de Andrade, que organizou ateliês para crianças em parques e bibliotecas, na época em que ocupava o cargo de Secretário de Cultura de São Paulo. Infelizmente a repressão do Estado Novo acabou mitigando essas grandes iniciativas por parte de diversos artistas brasileiros ligados ao modernismo.

Outras tentativas foram pulando-nos mais diversos cantos do país, durante os anos seguintes. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 colaborou para a manutenção de muitas das experiências iniciadas nos anos anteriores, mas no final das contas, com a chegada do Regime Militar, a arte incorporada ao ensino escolar de maneira integral foi uma ideia que acabou não vingando.

Se durante o início do Regime Militar a arte passou a fazer parte do currículo escolar, vale salientar que tudo não passou de maquiagem para esconder a verdadeira face de um sistema educacional baseado no tecnicismo e no automatismo. Não havia espaço para a criação, sendo que a cultura das artes das crianças terminou por ser direcionada para a representação de deveres cívicos, de confraternizações formais, de datas festivas do calendário nacional, sempre com o objetivo de uniformizar desumanamente a formação dos estudantes.

Com o enfraquecimento do Regime Militar e sua posterior aniquilação, a arte voltou a ganhar espaço no país, impulsionada pelos movimentos pós-modernistas, como a proposta triangular, que segundo Barbosa (1994) postula que o ensino de arte deve ocorrer através de três eixos: o estudo histórico da arte, a leitura, interpretação e compreensão da obra de arte e o fazer artístico em si, enquanto criação.

Cursos de mestrado e doutorado foram criados, e nos últimos anos da década de 80, mais de cem trabalhos acadêmicos sobre arte relacionada a alguma especificidade foram publicados. Também nasce a idealização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que agora incluiriam a arte na educação de maneira oficial e irrevogável, pelo menos em teoria, dando também suporte metodológico para o ensino de arte em sala de aula.

2. A ABORDAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A escola é um complemento ao universo familiar da criança. A união dos dois âmbitos gerará a multiplicação de estímulos necessária a seu desenvolvimento. O ser humano tem uma necessidade inata de explorar o desconhecido, de rumar em busca de novas informações, de transformar as experiências por que passa em um constructo complexo que se agrupa de maneira a dar novo significado ao conjunto.

É por esse motivo que as crianças jamais podem ser privadas de momentos que propiciem intensas manifestações de curiosidade, de colocar para fora seus pensamentos, seus anseios e suas queixas, suas dúvidas e conclusões sobre o mundo. E é justamente no papel de articuladora da expressão que a arte é de suma importância para a maturação psicológica das crianças, pois por meio da música, da poesia, da dança, do teatro, da pintura, da escultura, entre tantas outras possibilidades, ela obtém meio de dar vazão à sua tensões internas.

A estética é uma forma de humanização, de compreensão da realidade que nos cerca, e estando a criança numa posição de quem busca o inexplorado, é a arte que lhe dará ferramentas para mergulhar nas entranhas do universo desconhecido que as cerca. Independentemente do conceito de arte a que estivermos nos atendo, como define Biasoli (1999), afirmando que o conceito de arte já foi entendido de diversas maneiras, como: arte enquanto atividade técnica; enquanto construção de elementos estéticos; enquanto recreação; enquanto forma de dar vazão a intenções e instintos, entre outras características desse fazer, o que de fato importa é que, em todos esses casos, a arte sempre possui um fim de expressão, de exposição de ideias conjugadas sobre a realidade externa.

2.1. RCNEI – As proposições do Referencial Curricular Nacional para a arte na Educação Infantil

Em primeiro lugar deve-se esclarecer que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não são um estabelecimento rígido para o trabalho educacional com crianças. A intenção desses documentos é servir de guia, como forma de orientação e sugestão de matérias e metodologias a serem utilizadas no

intercurso escolar.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (RCNEI, 1998, p. 9)

Trata-se de uma reunião de três documentos, sendo que o último, Conhecimento de Mundo, se subdivide em Linguagem oral e Escrita, Movimento, Natureza e Sociedade, Matemática, Música e Artes Visuais.

Salientemos, portanto, que dessas ramificações do terceiro volume, nos interessam três, já que estamos interessados nas formas e objetivos da incorporação da arte ao ensino escolar: Movimento, Música e Artes Visuais, sendo as outras não propriamente âmbitos artísticos, embora possam perfeitamente se relacionar com o universo artístico, dependendo isto da capacidade de articulação interdisciplinar do professor.

2.2. PCN – As proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte na Educação Infantil.

Esses documentos trazem ao educador noções como o fato de que a arte é o instrumento capaz de gerar um ambiente ideal e servir como veículo para a subjetivação conjugada ao universo externo, ou seja, tem o poder de fazer com que o indivíduo engrandeça seus horizontes perceptivos, sensórias, reflexivos e imaginativos.

Segundo os idealizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é a arte aquela que pode abrir os olhos das crianças e permitir-lhes um melhor desfrutar do conhecimento exposto pelas outras disciplinas. Além disso, sendo a arte um objeto histórico por excelência, inserido num contexto social que sempre dialoga (mesmo que negativamente, em alguns casos) com o local e o global, é ela que permitirá aos alunos estabelecerem conexões com outras culturas, fazendo com que desde cedo os indivíduos tentam contato com a multiplicidade de facetas das tradições dos mais diversos povos. É muito interessante notar a forma como esses documentos caracterizam o reconhecimento da arte por um indivíduo de uma maneira muito aberta, completamente oposta à rigidez conservadora de conceitos de arte mais fechados e muito específicos. Segundo o texto, “para um cientista uma fórmula pode ser’ bela’, para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas ‘são problemas a serem resolvidos plasticamente’” (PCN – Arte, 1997, p. 27).

Esse trecho demonstra satisfatoriamente a preocupação dos idealizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de fazerem com que os educadores se preocupem intensamente com a necessidade de utilizar a arte como um meio unificador, de coesão entre culturas e povos, de despertar a empatia pelo desconhecido, eliminando possíveis preconceitos, já que ideias equivocadas e imediatistas surgem justamente quando não sabemos como in-

terpretar o outro e queremos impor nossas próprias visões de mundo sobre esse outro, criando imagens negativas que se reforçam através dos estereótipos.

A arte então, nesse sentido, deve ser entendida como uma forma de estabelecer conexões entre diversas tradições, de permitir o contato com aquele que está distante, seja num estado diferente do país, num país vizinho ou mesmo num outro continente.

2.3. A arte sob a luz da legislação

A arte precisa ser reverenciada no sentido holístico, cingindo diversas áreas e os professores têm o dever de levar seus alunos a apreciar, analisar, refletir e experimentar a arte, pois todas as linguagens artísticas fazem parte do dia a dia deles. As artes visuais são alicerçadas em conhecimentos artísticos peculiares para dar valor essencial na escola e tornar-se mais interessante para o ensino aprendizagem.

Os professores devem fazer com que seus alunos tenham acesso e contato com os conhecimentos culturais básico para a vida em sociedade. A arte torna o indivíduo capacitado para entender a realidade com resiliência, o ensinando a ter determinação para mudar, tornando mais humana e acolhedora para se viver nessa sociedade. Pois a vinculação entre a linguagem artística e as outras linguagens, chega-se ao real sentido ao ensino da arte porque cada atividade artística tem uma característica singular de criação e produção de arte e idealização do mundo. Como podemos observar em Brasil, (1998, p.89).

As diretrizes mencionam que o ensino artístico na escola, além de proporcionar conhecimento sobre as diversas áreas da arte, oportuniza também a criança um fazer criativo em sua totalidade.

Desse modo é o docente que deve repensar em sua sala de aula, maneiras de usar o tempo, o espaço, a forma de lidar com os conteúdos e com o universo de informações, deixando para trás a fragmentação da educação que existia, dando lugar à significação do espaço de aprendizagem, para que os alunos cada um com suas singularidades culturais envolvam-se com mais criticidade na reconstituição particular da sabedoria cultural conquistada pela humanidade durante anos de experiências vividas.

O grande desafio do professor da educação infantil, atualmente é contribuir para a construção da realidade por meio da arte deixando as crianças livres para ciar. Inserindo um ensino onde as diferenças culturais permitam levar a criança a aflorar seu próprio potencial humano e criativo, aumentando a ligação existente entre a arte e a vida.

Os conteúdo da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados.

Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.107)

As produções artísticas das crianças são janelas abertas para conhecermos cada um desses pequenos alunos, mais do que isso, são registros singulares de expe-

riências estéticas únicas que o professor pode utilizar para ajudar essas crianças no seu desenvolvimento diariamente.

2.4. As artes visuais e a plasticidade do desenho infantil

Por essa mesma perspectiva Vygotsky (1991, p.127) comenta a experiência na atitude da criança que desenha: [...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo como base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos.

Ao pesquisar o significado do desenho na construção do saber, Pillar (1996, p.51) afirma que "[...] ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo".

A interpretação da imagem visual tem grandiosa importância para o desenvolvimento infantil. O desenho proporciona que o mundo interior com o exterior se interliguem, ou seja a realidade se depara com a imaginação e o desejo de significar. Esses códigos visuais são necessários para as pessoas se conduzirem para vários locais com independência. Assim o desenho é estímulo para exploração do universo fantástico infantil.

Precisa observar atentamente que, envolve até mesmo a posição espacial que permite a adequada visibilidade, forma de compreensão do desenho da criança, evitando interpretações precipitadas. O desenho tem um caráter de metalinguagem que é a linguagem de formas de espaço, essas constituem tanto o meio como a maneira que compreendemos. As imagens para nossa imaginação.

Esses espaços tanto, possibilitam a ampliação da compreensão e da valorização do desenho espontâneo infantil e clarifica o quão é importante o ato de desenhar para a construção dos conceitos dos objetos e eventos que as crianças fazem.

3. MÚSICA E POESIA

3.1. Um histórico sobre música e poesia

O termo música vem do grego μουσική τέχνη (musiké téchne), que em tradução livre significa a arte das musas. É a arte que se ocupa da organização dos sons no espaço e no tempo, trabalhando com altura, intensidade, duração e timbre.

Não se tem notícia de civilizações que jamais tenham produzido alguma forma de música. Massey (1996), em sua pesquisa sobre a história da música indiana, traz aos seus leitores a descoberta arqueológica de uma flauta cuja datação é estimada em pelo menos 40.000 anos de idade, construída em um fêmur de urso.

Já no século XIX, Darwin, em seu livro A Descendência do Homem e Seleção em Relação ao Sexo apontava em seus estudos evidências de que a música teve um importante papel social na evolução humana, tanto para fins reprodutivos (parceiros com maiores habilidades em organizar os sons ritmicamente teriam vantagem em relação aos desfavorecidos nesse quesito), quanto para fins tribais, como um elemento agregador que dava coesão a um grupo, trazendo a sensação de pertencimento

para seus integrantes.

De acordo com Bréscia (2003), para os gregos, a música tinha um caráter educador e civilizatório, sendo os aedos e rapsodos altamente reconhecidos por seu ofício de recitar poemas musicados (vale lembrar que música e poesia, na Grécia antiga, eram artes indissociáveis). Poemas como a Ilíada e a Odisseia e os comentários nas obras de pensadores gregos nos dão pistas sobre a valorização do ofício artístico naquele tempo.

Esses profissionais eram valorizados como guardiões de algo que se não era entendido especificamente como uma ciência (no conceito moderno), indubitavelmente era entendido como uma forma de conhecimento como nos demonstra os estudos de Pitágoras relacionando a música e a matemática. Havia um ideal civilizatório que não envolvia somente o conhecimento científico tal como entendemos hoje, mas também o artístico, o que para os gregos era, na verdade, duas faces de uma mesma moeda.

“Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

Aristóteles, no seu clássico A Política, também postulava que a música deveria fazer parte da educação, se baseando na Odisseia para demonstrar a validade de seu apontamento:

"Em outro trecho, Ulisses [protagonista da Odisseia] não encontra espetáculo mais encantador do que ver todo o mundo alegre, nem tempero mais delicioso para os convivas do que ouvir a casa cheia de cantos de alegria. É, portanto, evidente que a música é uma excelente parte da educação e deve ser ensinada às crianças, senão como necessária ou útil para ganhar a vida, pelo menos como liberal e honesta. É a música a única no gênero dos talentos agradáveis e, se houver várias outras espécies, quais são elas? É o que diremos mais adiante". Baste-nos agora ter apoiado a autoridade dos antigos no plano da educação a que nos propomos, especialmente quanto à música. (ARISTÓTELES, p.48, data desconhecida)

Na Roma antiga, a música não dá nenhum grande passo, segundo o livro História da música, de Ellmerich (1973 p.26-27), em que diz: “os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquista. Assim o florescimento artístico romano começa com subjugação da Grécia em 146 a.C”. É muito provável que uma civilização como a romana tenha sim, trazido algumas inovações para o terreno da música, mas nossas fontes de documentação sobre o tema não são tão abundantes quanto às sobre esse aspecto da Grécia Antiga, por mais que historicamente o Império Romano seja mais recente.

A sistematização do conhecimento musical foi muito importante para a Igreja Católica, pois lhe permitiu dar maior coesão aos ritos praticados nas mais diferentes localidades. Como demonstram estudos como o de Nicholas Bell, Music in Medieval Manuscripts, felizmente, apesar de todas as condições precárias daqueles tempos, temos bastante documentação sobre as artes medievais. Na Alta Idade Média foi instituído o sistema do Trivium

e do Quadrivium, sendo que o primeiro abrangia três estudos: a gramática, a dialética e a retórica, e o segundo abrangia a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. As escolas separavam crianças e jovens do sexo masculino de crianças do sexo feminino, mas eram abertas a todas as classes sociais (se muitas não faziam parte desse meio não era por proibição, mas por falta de recursos). Tais dados são apontados por Thomas Woods, em seu livro Como a Igreja Católica construiu a Civilização Ocidental.

O movimento musical dessa época (sec. IX ao XI), iniciou-se com os bardos da alta Idade Média. Foi o período em que floresceram as canções de gesta que exaltavam as proezas dos tempos heroicos e vieram a constituir mais tarde os grandes poemas épicos, como a célebre canção de Rolando, que tanta influência exerceu sobre a epopeia medieval. Pouco depois, apareceram no sul da França os primeiros exemplos da poesia lírica inteiramente cantada em língua vulgar e desenvolveu-se a arte dos trovadores. Foram estes que promoveram, especialmente na alta aristocracia, um movimento artístico a princípio ainda ligado à igreja, mas que logo dela se separou. Os hinos sacros começaram a ser substituídos pelo canto heroico e, o culto a Maria, pelo amor cortês. (BORGES, p. 2, 2002)

Com o crescimento do luteranismo e suas vertentes, a Igreja Católica viu-se obrigada a realizar um movimento de resposta, a contra reformas, que teve também impacto na música praticada dentro das igrejas. Se antes apenas o canto gregoriano era permitido, nesse período outros estilos nascentes começaram a ser admitidos, até culminarem na música renascentista que tempos depois seria substituída pela barroca, que ficou caracterizada por ser o ápice da tecnicidade musical até aquele momento, tendo Bach como um de seus maiores nomes, que ficou muito conhecido por seu imenso domínio e desenvolvimento da técnica do contraponto, como mostra o estudo de Yearsley (2002). A ópera também começou a ganhar terreno na Europa, por sua complexidade capaz de abarcar temas muito variados, com diversos desdobramentos. Além de Bach e outros, podemos citar Vivaldi, que é um dos músicos mais conhecidos dessa época, sendo muito cultuado até os dias de hoje.

Então nasce o romantismo, que tem Beethoven como um de seus expoentes, um músico que, embora profundo conhecedor e tendo pleno domínio das técnicas clássicas, subverte as regras musicais vigentes até então e cria um estilo novo, que agradava ouvidos abertos à novidade e irritava os mais conservadores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte deve ser entendida como um ofício educativo essencial, pois é ela quem permite e procura, através das idiossincrasias peculiares a cada pessoa, delinear a construção pessoal do gosto estético, servir de estímulo ao intelecto, e por essas características e outras já mencionadas neste trabalho, revela-se como um importante aparelho de desenvolvimento da personalidade do ser humano, ajudando-o a construir um senso moral sólido e mais humanizado.

O ensino de arte, portanto, não deve

ficar restrito à intenção de formação de artistas (embora esta possibilidade possa vir a ocorrer, justamente por meio dos estímulos artísticos na infância). Fazer arte é pesquisar-se internamente, procurando pelas essências que nos regem enquanto parte de um mundo globalizado, o que nos entrega a capacidade de desenvolver as percepções através dos sentidos e da mente, a imaginação, a criatividade, a observação que quebra o parâmetro imediatista que cerca nossas vidas atualmente, e o raciocínio lógico, que é fundamental para a convivência em sociedade e para a resolução de problemas complexos que surgem em nossa existência. E, por todos esses motivos, e acrescido o fato de que a escola é o ambiente social oficial para a construção de cidadãos conscientes de seus atos, deveres e atitudes, faz-se essencial a apresentação sistematizada do mundo da arte e suas mais distintas facetas para as crianças: o mundo da literatura, o mundo da dança, o mundo da música, o mundo do teatro, entre tantos outros. E como preconiza a abordagem triangular, não somente deve ser ensinada a história e estimulada a interpretação dos objetos artísticos, mas também é imprescindível a criação direta dos alunos, seja por meio de oficinas, saraus, grupos de pintura, entre outras opções disponíveis para o educador.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BORGES, Cândida. MÚSICA NA IDADE MÉDIA. Disponível em: <Cândida Borges>. Acesso em: 10 agosto 2021.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1985.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

MOOSBURGER, Laura de Borba. "A origem da obra de arte" de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas. Orientador André de Macedo Duarte. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em:<http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos.pdf>. 10 agosto 2021.

PONTES, Gilvânia. A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções. Disponívelem:<http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilva nia.pdf>. 10 agosto 2021.

TASSI, Adelaide R. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. São Paulo: Vozes, 2002.

O XADREZ COMO INTERCÂMBIO ENTRE OS ALUNOS

SANDRO DE JESUS ALBUQUERQUE

RESUMO

O ensino público no Brasil carece de investimentos em sua base, por vezes as estrutturas ofertadas aos alunos e aos profissionais que nele trabalha, torna-se dficuldade em estabelecer a qualidade do ensino a qual os discentes necessitam. Essas dificuldades estruturais, por vezes não permite aos alunos o pleno desenvolvimento de suas competencias e habilidades, fazendo com que muitos acabam desistindo de estudar ou transferindo-se de escolas na intenção de encontrar alguma que lhe atenda mesmo que minimamente as suas espectativas. Baseando-se nesse fato, propomos o desenvolvimento de uma didática na qual alunos de séries e ciclos diferentes, pudessem relacionar-se e criar um vinculo afetivo pedagógico, propiciando exemplo e deditação entre eles. Nesse intuito o projeto permite a integração entre os ciclos e séries por meio do jogo de xadrez, dessa forma, o alunado possa trabalhar suas perspecitivas além da escola, melhorar suas relações interpessoais e colaboar para o bom desenvolvimento do processo didático-pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Xadrez; Integração; Pedagógico; Didático; Ensino público.

1 INTRODUÇÃO

A educação do séuclo XXI é desaficadora, o debate acerca de como esse modelo deva ser implementado é tema de inumeros trabalhos e estudos feitos para encontrar um meio termo. Desafio esse que exije refleção constante sobre nossas práticas díarias acerca de como podemos consolidar um bom trabalho didático-pedagógico.

Segundo Freire (2011) a educação deve sensibilizar o educando, para que este tenha criticidade e autonomia com relação aos problemas que lhe são apresentados, buscando averiguar e investigar todas as informações possíveis, permitindo-lhe fazer o seu julgamento e atuando de maneira coerente na sociedade. Partindo dessas premissas e analisando os desafios pedagógicos atuais, podemos desenvolver um projeto que pudesse relacionar, da melhor maneira possível, a escola em suas mais variadas formas e aspectos, entendendo suas limitações estruturais, mas que ao mesmo tempo pudesse ser integradora.

A articulação didático-pedagógica em questão, propoe o processo de integração em ciclos diferentes, propiciando aos participantes das ações, momentos de interação e relacionamento com alunos próximos a eles, mas que ao mesmo tempo tornava-se distante devido aos horários e aos ciclos diferenciados. Com a proposta de usar o xadrez para interação, os envolvidos pdem experimentar e trabalhar suas defasagens, melhorar sua persepção da escola.

O projeto permite que a escola, principalemente a pública, avaliar sobre práti-

cas pedagócias, quebrar paradgmas e aos seus alunos serem protagonistas das suas próprias transformações. Apesar da heterogeneidade das turmas, isso entre os alunos mentores e os alunos assistidos, os pontos em comum entre eles são visiveis, pois permite aos mentores participantes, perceberem suas fases educacionais e o quão foi importante essa interação.

Esse artigo visa evidenciar como atitudes simples podem ser agregadoras e transformadora no campo educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

Estamos numa época muito complexa, mesmo possuindo um aparato tecnológico bastante significativo, no qual a comunicação é instantânea, permitindo às crianças e aos jovens principalmente, uma gama de possibilidades que refletem em suas rotinas diárias, ainda podemos classificar como simples algumas atitudes que nos ajudam a melhorar o processo ensino--aprendizagem.

Por mais que tenhamos recursos que nos permitem descobrir coisas, que nos permitem abraçar conceitos que na nossa história jamias tivemos, há certos elementos que a priore simplório, tornam--se eficazes na relação pessoa e sociedade.

Nas escolas, principalmente as públicas, os desafios educacionais são imensos, são complexos e são desafiadores, temos a clara noção que as benéfices tecnológicas não atingem a todos de forma clara como gostariamos, sabemos das deficiencias no que diz respeito aos recursos disponiveis, também sabemos que em muitos casos, o contexto familiar não permite ao alunado uma participação efetiva dentro do processo ensino- aprendizagem, por uma série de questões, nos lançamos ao desafio de ensinar, de intermediar conhecimento, mesmo que as vezes não nos é ofertado da forma como deveria.

Nos tempos atuais, com o advento da tecnologia e a possibilidade da comunicação à distancia, os jovens acabaram deixando de criar alguns vinculos sociais que são importantes para o desenvolvimento do individuo, o tempo usada na internet, a falta de atividades lúdicas manuais, o restritivo convivio com os colegas, deixaram cada vez mais as nossas crianças numa espécie de bolha.

Partindo desse principio, as escolas precisam se reinventar, criar fórmulas nas quais o alunado possa participar ativamente de suas atividades, mas também pensando nessa relação aluno-escola, entendendo e contextualizando seu dia a dia, fazendo-o inserir dentro de uma fórmula do conhecimento que ele se motive a fazer parte.

Obviamente que não há uma receita de bolo pronta, isso porque, em cada comunidade escolar a realidade é de uma forma, obervando essas estruturas, faz--se necessário pensar de forma coesa nos processos politicos-pedagógicos que o alunado necessita. É sabido também que, em muitos casos, as atividades, para terem alcances significativos, não precisam ser magistrais, precisam ser práticas, objetivas, lúdicas, acolhedoras, fazendo o alunado sentir-se feliz, realizado, como parte integrante e elemento importante dentro do processo da aprendizagem.

Se buscamos desenvolverem seres conscientes de seu papel no mundo, nada mais justo que delegá-lo ao objetivo maior, dando-lhe responsabilidades que o faça pensar, agir, e colher resultados.

Devido aos horários de aula e ao distanciamento natural dos ciclos, o alunado que sai do ciclo I e vai para o ciclo II, acaba perdendo a interação no universo escolar, natural esse processo por causa da diferença de idade, da diferença de séries, da diferença na quantidade de professores. Enquanto no ciclo I o alunado naturalmente é mais próximo dos docentes, no ciclo II, o alunado acaba perdendo um pouco dessa aproximação e enxergando a educação sob um outro angulo, mais informal e impessoal.

Segundo Vigostski (2001), é importante o professor trabalhar com o aluno varias direções como um todo. Alem de procurar buscar a total atenção em outras disciplinas e conteúdos diferentes. Com isso poderão perceber no aluno as dificuldades e poderá estimular um desenvolvimento interno no aluno e assim a escola poderá observar com clareza e chegar aos objetivos propostos.

Esse distanciamento de ciclos, de uma certa forma, tira um pouco das caracterisiticas locais que ligam o alunado ao cotidiano escolar, ficando um vácuo muito presente nos comentários dos próprios alunos sobre as características das escolas nos Clicos I e II. O alunado que estuda no ciclo I, vislumbra as sensações de quando fossem para o Ciclo II, despertando essa curiosidade e até mesmo a questão da sequencia escolar, e ao chegarem no Ciclo II, esse mesmo alunado perdem suas motivações com a escola, por vezes parecer de fato ser basicamente diferente da mesma escola que estudaram anteriormente.

A pergunta que fica, por inumeras reuniões pedagógicas que são feitas, o porque de não agregar os ciclos de uma forma mais coesa, na qual o alunado possa interagir mais, não havendo distinções ou difrenças que os possam separar. O grande desafio é encontrar elementos que pudessem ser usados para aglutiná-los numa única proposta e fazê-los se sentir inseridos e acolhidos dentro de um processo.

Diversos estudos foram desenvolvidos por inumeros especialistas, todos foram unanimes em afirmar que o xadrez é um elemento que se bem usado, principalmente na parte didático-pedagógia, pode render bons resultados que vão além do jogo em sim, melhorando suas relações. Suas conexões impares, permitem aos seus praticantes, uma série de analise e possibilidades.

Tendo em vista que sua formulação, com elementos que contextualizam modelos e estruturas sociais, também pode ser usado para elementos comparativos, extrativos e normativos, evidendiando os beneficios de sua prática no âmbito escolar. A empregabilidade de sua prática é amplamente defendida nos meios educaionais, até mesmo como dsciplina da grade curricular.

Os custos são relativamente baixos, tendo em vista que geralmente as escolas dispõem de verbas complementares para compras de complementos educativos, também há possibilidade de fabricação das peças em tampas, papelões usando moldes. A manipulação dos materiais são atrativas, permitindo aos participantes in-

teração e ajuda mutua.

A proposta do projeto em si é relativamente simples, fazer um intercâmbio entre alunos do Ciclo II a partir do 7º Ano e alunos do Ciclo I desde o 1º Ano por meio da prática do jogo de xadrez. Para que a eficácia do projeto seja de bom rendimento, os alunos participantes do Ciclo II recebem o nome de "Tutores", no sentido de serem os condutores das oficinas a serem feitas com o alunado do Ciclo I

O dominio do jogo, não carateriza um fator determinante dentro desse projeto, mesmo porque um conhecimento mais aprofundado, das táticas e técnicas do jogo, nesse momento, tiraria dos participantes o convivio entre eles que está sendo proposto. Importante ressaltar que as noções básicas do jogo precisam ser dominadas pelo alunado do Ciclo II, tendo em vista que eles ficarão na incumbencia de instruir o alunado do Clico I.

Nesse tipo de atividade, há de se ter um professor responsável, aquele que capetanea o alunado de Ciclo II, e que fica na incumbenia de ensinar os movimentos básicos a esses alunos, a esse grupo de Ciclo II consideremos com a nomenclatura de "tutores", no qual por meio do jogo de xadrez, esse grupo terá uma relação direta com o alunado menor, consequentemente fazendo o exemplo do "espelho" a ser seguido.

O alunado de Ciclo II, interage com uma determinada quantidade de alunado de Ciclo II, tornando-se uma espécie de companheiro, ao mesmo tempo em que joga, passa a escutar esses alunos, fazendo assim um intercâmbio valiozo que os permitem desfrutarem, interagirem, relacionarem-se e despertar entre eles o espirito de companheirismo que tanto nossa sociedade necessita.

Importante frizar que o impacto desse tipo de projeto está nas relações interpessoais que o alunado envolvido desenvolve, o xadrez como elemento importante na interação desse grupo, na troca de experiencias, na doação ao semelhante, na empatia que naturalmente acaba ocorrendo devido à troca de vários tipos de sentimentos. O alunado do Ciclo I sentindo- se seguro em saber que há outros que se importam com ele, executando sempre de um jeito bem latente a pedagogia da presença permitindo aos alunos uma experincia rica e transformadora.

Elencado de forma muito importante que esse tipo de projeto, precisa ser caracterizado como sendo de aluno para aluno, no qual o professor responsável será apenas o facilitador e organizador das ações, agindo de forma discreta, intermediando em momentos que forem extritamente necessários para manter a ordem na execução dessa atividade.

Ao alunado envolvido, é de suma importância deixá-los a par de que é um projeto deles, no qual eles são os mentores das ações com o Ciclo I, que serão os interloctores do xadrez para esses pequenos e que precisam de manter o compromisso com a organização pré estabelecida pelo pelo professor responsável.

Muitas perguntas se fazem nesse tipo de articulação pedagógica, obviamente que todas não temos respostas, mas as principais razões que permitem pensar nesse projeto é a forma como ele pode ser aplicado, seu custo benficio que é muito

baixo e seus resultados que poderão ser alcançados no processo da emprendizagem em si.

O ganho pedagógico é notório, pois as habilidades que podem ser trabalhadas com o xadrez são muitas, desde raciocinio lógico até comparativos sociais, permitir aos envolvidos a descrição alegórica do jogo, comparando em muitos casos com seu próprio dia a dia, fazendo perceber os beneficios de parar e pensar antes de executar, são por definições, coisas que agregam valores inestimáveis a um projeto como esse.

Ao alunado do Cliclo II, ou seja, os tidos como “tutores”, as conquistas são imensas, pois o permite assumir uma responsabilidade que em poucas vezes, na sua vida estudantil fora delegada, isso porque esse alunado percebe na prática o quão importante é seu envolvimento, suas ações e suas contribuições. Esse alunado entende que sua participação num time, lhe dê observância sobre suas ações, fazendo-o pesquisar, aprofundar-se nos assuntos, saber que há alguém que conta com sua contribuição.

Ao alunado do Ciclo I, o seu envolvimento na atividade, permite que ele enxergue no seu colega mais velho, um exemplo de aluno, mostrando assim na prática que ele, se tiver foco e disciplina, também chegará naquele nivel brevemente. Quando esse alunado se vê aceito, acolhido, ele fica motivado, procura valorizar o trabalho de seu colega, passa a mostrar confiança, a interigir e melhorar sua relação social como um todo.

A comunidade escolar obtem muitos ganhos, pois permite a interação mais efetiva entre os alunos, sabendo que de fato há uma divisão por motivos acadêmicos, mas que essa divisão não signifique separação, pois o alunado não pode perder a magia da qual faz parte sua vida escolar.

As famílias só tem beneficios, pois conseguem perceber que seus filhos são mais interativos, mais participativos, mais valorizados, mais acolhidos, com isso, o vinculo com a escola fortalece, fazendo com que esses responsáveis vejam na prática o esforço do trabalho da comunidade escolar para o avanço social de seus filhos.

Com relação ao tempo, esse também é bastante objetivo, pois pode ser feito uma vez na semana, com cerca de 40 a 50 minutos de atividades, permitindo agilidade nas equipes e disponibilidade à grade do Ciclo I. Também favorece na formação dos alunos tutores.

Ao professor responsável e aos tutores, permite ao menos uma vez na semana, encontros que os reciclem, que os façam analisar as defasagens que ficaram diante de outros dias.

As habilidades no jogo de xadrez podem ser aperfeiçoadas, com estudos mais aprofundados, para que o professor responsável e os tutores possam melhorar suas bases de conhecimento, em consequencia melhorar a comunição com o alunado do Ciclo I.

Os custos com os materiais usados são minimos, pois geralmente as escolas já contam com alguns jogos de xadrez disponíveis para recreação, caso a unidade escolar não tenha esse recurso, há possibilidade de confecção das peças e dos tabuleiros com materiais reciclaveis, como tampas de garrafas, papelão etc.

Dentro da confeção do jogo, há um outro ganho nesse aspecto, pois em construir o proprio jogo, o alunado percebe sua importância na formulação do seu conhecimento, permitindo-o também se ver inserido no contexto da atividade trabalhada.

Ao professor responsavel, seu papel é fundamental, pois as diretrizes das atividades a serem desenvolvidas passa pela sua analise, respeitando a opinião dos alunos tutores envolvidos no processo, pois como já informado, o projeto tem como principal objetivo a integração entre alunos, permitindo a eles maior unidade.

3 CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos o quanto é desafiador lidar com as questões educaionais, não se trata apenas de estrutura, temos a consciencia que num país como o nosso, no qual a educação nunca foi de fato uma política de estado, temos como importancia saber que nosso papel como educadores, é tentar vencer alguns obstáculos que é possível, com atitudes relativamente simples, mas que no final faz uma grande diferença.

Temos o desafio de lidar e transformar cotidianos, abrir possibilidades por meio da educação, se pudermos encotrar formas de lidar com essas dificuldades e encontrar meios de abrir possibilidades, cabe a nós lutar e trabalhar para que isso possa acontecer.

REFERÊNCIAS

BECKER, Idel. Aberturas e armadilhas no xadrez. São Paulo: Editora Nobel,1980. BECKER, Idel. Manual de Xadrez. São Paulo: Editora Nobel, 1990.

DIRENE, Alexandre et al. Conceitos e ferramentas de apoio ao ensino do xadrez nas escolas brasileiras. Paraná: UFPR, 2004.

FONTE, Sonia Maria Feitosa de. A importância do jogo de xadrez na sala de aula. São Paulo: UNIFRAN, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

SEE/SP. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2012.

VYGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8.Ed. São Paulo: Ícone, 2001.

A LITERATURA INFANTIL E A SUA TRANSCENDÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE LEITORA

SELMA ETELVINA DO NASCIMENTO

RESUMO

A principal ideia deste artigo é trazer a importância da literatura infantil, e de como a mesma pode ser trabalhada em conjunto, com todos os envolvidos no processo, tendo em vista as suas contribuições para o desenvolvimento do educando. Apresenta diversas modalidades de

processos verbais e visuais, algo importante para o desenvolvimento da linguagem oral, que precede e fundamenta o uso da linguagem escrita. Através da observação, as crianças despertam curiosidades e interesses daquilo que esta a sua volta, o professor como orientador da mesma, deve direcioná-la na organização do pensamento, como base, para toda e qualquer aprendizagem. A literatura infantil apresenta inúmeros benefícios, adequada para a faixa etária de cada criança poderá contribuir, para alfabetização, enriquecimento das habilidades linguísticas, fortalecimento da capacidade de concentração e atenção, criatividade, imaginação, fantasia, e é um importante motivador para formar futuros leitores. Dificilmente crianças que não possuem modelos de leitores a seguir, apreciarão esta prática. Se quisermos despertar o desejo e a motivação nelas é necessário estarmos cientes de que a mudança terá que começar pelo meio em que estão inseridas. O contar histórias deve ser um ato lúdico de grande interação entre o contador e o ouvinte, este deve ser um momento prazeroso. Conduzir as crianças na escuta ativa, participação, incentivar que os próprios sejam protagonistas na hora da leitura e da contação de uma história, criar espaços próprios como o "cantinho da leitura", são ações fundamentais para favorecer e despertar o gosto pelas obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Ensino-aprendizagem; Futuros leitores; Obras Literárias; Escuta Ativa.

1 INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil é uma ferramenta muito importante na formação do conhecimento do educando, o estimulando para o mundo da leitura não só como um ato de aprendizagem, mas também como um momento, deleite. Além do prazer de entrar em mundo imaginário, a literatura iniciada na infância desenvolve um bom desenvolvimento escolar. O universo da Literatura Infantil é um instrumento capaz de trabalhar com a emoção, Segundo Abramovich (1997) quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. Neste sentido, quanto mais cedo à criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor. A criança que entra em contato com o universo da leitura tem mais facilidade para adquirir conhecimentos e conviver em sociedade. O prazer da literatura é antecedido pelo prazer da escrita, evoluindo para uma atitude de curiosidade leitora diante da vida. Por isso é importante procurar despertar o gosto pela leitura na criança desde a Educação Infantil, tornando-se imprescindível potencializar uma criança ativa, curiosa para que vá construindo sua imagem do mundo em interação com a realidade, realidade com adultos e com seus companheiros. Segundo a concepção sócio-interacionista Vigotscky a criança deve ser entendida como ser social e histórico que apresenta diferenças de procedências socioeconômicas, culturais, familiares, raciais, de gênero, de faixa etária e que necessitam ser conhecidas respeitadas e valorizadas tendo como

finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico psicológico, intelectual e social contemplando a ação da família e da comunidade. A criança aprende brincando, os conteúdos podem ser trabalhados através de histórias, brincadeiras e jogos, em atividades lúdicas, pois além de estimular a autoconfiança e a autonomia, proporciona situações de desenvolvimento da linguagem do pensamento e está criando espaços para a construção do seu conhecimento.

2 A LITERATURA INFANTIL, NO CONTEXTO DIÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Na Educação Infantil, o contato diário das crianças com os livros e o universo literário é de extrema importância. As crianças se aventuram na escrita, e na leitura, observando o mundo a sua volta, a compreensão dos símbolos. As palavras representam todas as coisas do mundo real, e podem servir para traduzir o mundo imaginário. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa capacidade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria a e as coisas pensadas. Por de traz de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora são jogos de palavras. Assim ao dar expressão à vida o homem cria outro mundo poético, ao lado da natureza. (HUIZINGA, 1988, p. 7) A vida da criança é uma sequência de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma. Ao chegar à instituição, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimento acumulados, conquistados por meio da exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, histórias que influenciam no processo de aprendizagem. No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança encontra-se com um mundo cheio de atrações (letras, palavras, frases, textos, histórias). Se o processo for transformado num grande ato lúdico (participativo, prazeroso) a criança aprende brincando e usando o vocabulário do seu dia a dia de forma a tornar esse aprendizado afetivo e agradável. Entretanto, a atividade lúdica, na busca de novos conhecimentos, exige do educando uma ação ativa, investigativa, reflexiva, desveladora, socializadora. O desejo pela leitura, a partir da experimentação, do contato e da relação com o livro, e aprender a gostar de ler, leva a criança a demandar deste encontro, para realmente sentir-se despertada primeiramente a ouvir para enfim ler. O adulto é o primeiro mediador desse encontro. A leitura infantil é extremamente mágica em provocar a imaginação ao mundo das aventuras. Durante o período de desenvolvimento, a criança deve ser estimulada a sentir-se motivada em busca do interesse no conteúdo do livro e pelo treino da linguagem. O estímulo precoce é muito eficaz, tendo em vista que levam as crianças a conhecer os livros despertarem o desejo de ler, a praticar com maior assiduidade à narrativa de histórias e a leitura oral. O prazer proporcionado pelas novas habilidades combina-se com o interesse e necessidades das crianças. A criança através da literatura é desafiada a expressar seus pensamentos e opiniões, através da linguagem. A literatura é um subsidio no qual o leitor realiza trabalho de construção de conceitos a partir de objetivos e conhecimentos. Cada criança procura se assemelhar com os personagens dos contos encontrando possibi-

lidades de descobrir o mundo imerso dos conflitos. A literatura infantil é constituída em sua essência, por pressupostos lúdicos, ou seja, relativo ao mundo dos sonhos que na maioria são mágicos, levando a criança ao mundo fantástico. Os brinquedos possuem outras características, de modo especial a de ser objeto portador de significados rapidamente identificados ele remete o elemento legível do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definirmos a cultura, como um conjunto de significações que permitem compreender determinada sociedade e cultura. (BROUGERE, 1997, p.8). No enfoque, os brinquedos e as atividades lúdicas, muitas vezes foram os responsáveis pela transmissão da cultura de um povo, de uma geração para outra. Essas atividades lúdicas têm objetivos diversos usados para se divertir, outras vezes socializar, promover a união de grupos, e num enfoque pedagógico como um instrumento para transmitir conhecimento. Segundo Kishimoto (2000) o principal objetivo, dar á criança um substituto dos objetivos reais, para que possa manipulá-los. O autor destaca que o brincar e falar constituem elementos em que a criança neste estágio dá a cada coisa as faculdades da vida, sentimento e fala. Ela imagina que as coisas podem ouvir. Faz-se necessário que os educadores repensem sua prática pedagógica por meio de novos métodos. A educação necessita instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, responsabilidade e cooperação. Partindo de pressupostos de que a capacidade humana à individual é relevante em determinadas situações, e nem todas as crianças respondem igualmente conforme os estímulos oferecidos. Partindo do pressuposto que o desenvolvimento cognitivo e lúdico juntamente com a literatura pode ser trabalhado de forma concisa, podendo superar vários bloqueios já existentes, ou que aparecerão no percurso da vida escolar da criança. A literatura é um dos aspectos mais importantes para a criança como ponto de partida para aquisição de conhecimentos, meio de comunicação e socialização. Inicialmente o livro é só um brinquedo. É na presença do adulto, no momento em o mesmo leva a criança a iniciar seu relacionamento com ele (livro) é que a levará a descobrir seu verdadeiro sentido e suas múltiplas possibilidades.

3 A LITERATURA INFANTIL E A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE DE LEITORES.

"Há que se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida" (VILLARDI 1999, p. 11). O hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso, assim com certeza ele será um bom leitor.

A infância é o período mais adequado para haver maior concentração e preocupação no desenvolvimento da leitura, pois é necessário que se mostre à criança esse universo, no âmbito do aprendizado da leitura, no qual o adulto tem a tarefa de tornar possível a aprendizagem desta atividade. Para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita, o adulto tem a função de leitor para ela.

A escuta favorece uma atitude de respeito mútuo de professores e alunos. É o exercício da prática dialógica. Ao escutar

o aluno em suas dúvidas, dificuldades e receios o educador aprende a falar com ele. Abramovich (1997, p. 23) nos diz que "[...] o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor". Ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num universo de descobertas e de compreensão do mundo. Ouvindo histórias pode-se também sentir emoções importantes, é uma provocação para mergulhar profundamente em sentimentos, memórias e imaginações. As histórias despertam nas crianças um olhar e sentimentos diferentes sobre o mundo e as pessoas, trazendo diferentes significados e compreensões. O leitor adulto, como medidor pode apresentar à criança escritos que circulam no cotidiano e que podem ser utilizados a fim de que a mesma compreenda seus sentidos. A criança só compartilha deste mundo quando compreende o seu significado, quando descobre a diferença entre a fala e a escrita, ambos necessários a aprendizagem inicial da leitura. A leitura serve não só para aprender a ler, mas também para aprender outras dimensões da vida e do mundo. De acordo com Silva (1983, p. 42): "Ao aprender a ler ou a ler para aprender, portanto, o indivíduo executa um ato de conhecer e compreender as realizações humanas através da escrita". O que se observa é que em muitas escolas de Educação Infantil o apoio para o incentivo da leitura ainda esta em um processo muito lento, isso inclui diversos fatores, desde falta de verbas ate falta de profissionais. Quanto mais cedo o incentivo a leitura se iniciar, mais cedo ela desenvolverá o prazer de ler, assim, estará formando bons leitores, que "significa encantar as crianças e enfeitiçá-las com o poder que vem dos livros" (PRADO, 2003, p. 55).

Como diz Morais, (1991, p. 98), é nesse sentido que o espaço concretiza a história do grupo na medida em que ele agiliza muitas formas de conhecimento refletido. Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas ou reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. "Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis. " (CAVALCANTI, 2002, p. 13). Para que a escola venha contribuir na formação de pessoas ativas, faz-se necessário que seja aplicada uma pedagogia que valorize a formação continuada dos educadores, propondo às crianças situações de aprendizagem nas quais elas possam se envolver de forma dinâmica e prazerosa. O educador deve procurar estratégias para promover uma aprendizagem que se encontre intimamente à tomada de consciência da situação atual real vivida pelo educando, proporcionando-lhes momentos de sistematização e associação, fazendo com que os recursos utilizados pelos alunos sejam próprios de suas vivências, dessa forma, a leitura e a escrita, que anteriormente, não lhes faziam sentido, passam a ter significado. A importância que a criança tenha em suas vivências boas experiências com narrativas, diante deste prazer de ouvir boas histórias, assim terá a base para desenvolver a sua autonomia com a leitura e vai se tornar um bom leitor. Tornar o momento da leitura em um momento divertido de interação, em que a criança fique na expectativa para saber qual a história do dia, esse momento deve acontecer diaria-

mente, de forma lúdica e de lazer. Garantir no ato de ler um momento divertido e não como uma obrigação. Escolher um bom livro, também é muito importante para incentivar o gosto pela leitura, é importante que a obra seja adequada à faixa etária da criança. É necessário ter a consciência de que incentivar o gosto pela leitura vai além dos muros da escola. Toda oportunidade deve ser aproveitada para mostrar à criança a importância de ler o prazer que está escondido na leitura. Freire (1983) nos diz que: "[...] é fundamental partir de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, que está com o mundo e não apenas no mundo. " Dizer que a literatura é catarse, ou elemento de purificação apenas, é reduzi-la a conceitos demais limitados. "A literatura é uma grande metáfora da vida do homem. Sendo assim, é sempre surpreendentemente, uma maneira nova de se apreender a existência e instituir novos universos. " (CAVALCANTI, 2002, p. 12). Aprender e ensinar novos universos, eis o desafio ao educador. Para atender às novas exigências da sociedade, é necessário pensar em uma nova postura profissional para que o acesso à leitura e escrita torne-se algo efetivo e eficaz, pois mesmo com a presença maciça e diversificada de leitura e escrita nas atividades que se realizam nas escolas, vivemos às voltas ainda vendo casos de analfabetismo, evasão e repetência escolar. Segundo MEC (2012): O Brasil tem atualmente cerca de 16 milhões de analfabetos e metade deste número está concentrada em menos de 10% dos municípios do país. Para o MEC, apesar de não serem inéditos, os dados do "Mapa do Analfabetismo" são "alarmantes". No Brasil existem 16,295 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Levando-se em conta o conceito de "analfabeto funcional", que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões. Freire (1979, p. 58) nos lembra que "[...] para ocorrer uma mudança de postura é necessário que haja compromisso em querer mudar. " A criança está imersa, desde o nascimento, em um contexto social que a identifica enquanto ser histórico e que pode por esta ser modificado é importante superar as teses biológicas e etológicas da brincadeira que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais. Toda a aprendizagem e o processo sistemático da aquisição do conhecimento do ser humano se dão socialmente, com as interações que estabelece com o outro e os significados que isso lhe faz sentir. A criança se desenvolve com a experiência sócia histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Segundo esse pensamento é imprescindível que o poder público, além de equipar as escolas e repartições públicas com bons materiais, a leitura, ganhe um reconhecimento do trabalho do docente, de modo que esse profissional da educação tenha condições, satisfatórias, para ler e se atualizar, efetivando a aprendizagem da leitura como mudança social. É preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse partilhar sua própria felicidade de ler? A felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler? (PENNAC, 1998, p. 21). Outro ponto a ser valorizado na escola é a forma como a literatura é apresentada à criança. É importante que a escola dinamize e explore a literatura infantil. Quando o professor demonstra prazer em determinadas atividades, desperta também esse sentimento em seus alunos que o observam o tempo todo. O movimentar-se do

professor é tão importante e valoroso no sentido de exemplo quanto às palavras que dirige aos ouvidos do grupo de crianças que se inclinam para ouvi-lo. A promoção da leitura nas escolas é de responsabilidade de todo corpo docente, o escritor enfatiza que não se supera uma dificuldade com ações isoladas. O querer construir uma sociedade de leitores vai além do sentimento do desejo, vai à atitude. A forma que cada profissional da educação se envolver validará o sucesso dos objetivos propostos na formação de leitores. Os interesses pelas leituras vão modificando-se conforme o desenvolvimento do leitor e de suas novas experiências, tanto de leitura quanto de vivência cotidiana. O que importa aqui é o ato de procurar na literatura o que está em seu desejo de aprender e conhecer. A própria leitura traz diversas possibilidades de interessar-se por novos conhecimentos, que antes, eram desconhecidos ou sem relevância. Assim, a tarefa de fazer ver a dimensão das várias possibilidades que a leitura é capaz de trazer a qualquer um de nós é da escola e da família, utilizando-se do instrumento primordial que é o ato de ler além da decodificação de signos. A escola é a extensão da família, a escola com seu papel de ensinar e a família de educar, sendo instrumentos importantes contra a formação de leitores por obrigação. Se ambas dialogarem havendo comprometimento e apoio, certamente se formarão leitores competentes.

De acordo com Werthein e Argumedo (1985, p. 11), "[...] a questão da educação e da participação é da maior importância para a 'construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça'".

Quando a criança é incentivada a ler, ela se torna ativa e está sempre disposta a desenvolver novas habilidades, querendo sempre mais. Ao contrário das crianças que não têm acesso à leitura, pois ela se prende apenas dentro de si mesma com medo do desconhecido. "A leitura, como andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado. " (BACHA, 1975). Para tornar o mundo um lugar melhor é necessário que se integre uma política de incentivo à leitura e a inclusão de novos leitores à educação. Pois, somente através do incentivo à leitura é que serão conquistados resultados efetivos para a educação.

[...] é fundamental que as políticas de incentivo à leitura se descolem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura. O mais urgente é investir em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país. Mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada. (LINARD; LIMA, 2008, p.09)

4 CONCLUSÃO

O uso da Literatura Infantil para estimular a formação da criança em sua experiência inicial com a leitura traz possibilidades sobre as formas de trabalhar com essa temática, é um meio de encontrar a si mesmo, e encontrar o mundo. Quando lemos um livro, transportamos a nós mesmos, pela literatura, aprendemos a nos posicionar de forma critica e reflexiva diante da sociedade. A construção de um espaço de leitura nas salas de referência possibili-

ta a aproximação da criança da Educação Infantil com a literatura, como fonte de prazer, permitindo o desenvolvimento do imaginário através da leitura de imagens, das possibilidades e descobertas oferecidas pelo livro. As crianças o manipulam, percebendo as ilustrações, suas diferentes formas, o seu colorido, explorando as diferentes texturas oferecidas pelas obras. As crianças realizam novas descobertas, aprendizados, detalhes e prazeres diferentes. Compreender, conhecer e reconhecer características particulares das crianças é necessário para que de forma prazerosa, o educador ofereça um ambiente que instigue, enriqueça e amplie suas possibilidades de entender, de ver as coisas e de ler o mundo, esses procedimentos são considerados grandes desafios da Educação Infantil e dos profissionais de educação para uma possível formação de crianças leitoras e adultos críticos e reflexivos. Nesse sentido a escuta da criança como passo inicial em direção à visibilidade das suas linguagens garante sua liberdade de se expressar e colocar-se enquanto sujeito protagonista e pertencente aos espaços de interação. A Pedagogia da Escuta é uma abordagem acolhedora e enriquecedora para propor uma prática educativa interessante, cujo papel do professor é agir por meio da escuta, possibilitando a criança se expressar livremente, reconhecer e se conectar com as, suas vivências e experiências.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Essa escuta sensível e afetuosa abre espaço e promove o protagonismo da criança. Possibilita que ela tenha voz e cria condições para ela se expressar espontaneamente em seu ambiente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosura e Bobices. Edit. Scipione 2º Ed. São Paulo 1991.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor- alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Madel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC,1978.

ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. Melhoramentos: São Paulo, 1968.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Ângelo (Org). 30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras. Campinas – São Paulo. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010.BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

CAMPOS, Maria M. Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a Pré-Escola, 1980. Disponível em:< Arial, sans-

serif">http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/555.pdf >. Acesso em: 23 de abr. 2016.

COELHO, Nelly Novaes; Literatura Infantil: Teoria Análise Didática. Edit. Moderna,1º Ed. São Paulo 2000.

COLOMER, T. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

FARIAS, Francy Rennia Aguiar de. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil, 2012. Disponível em:< Arial, sans--serif">http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf

>. Acesso em: 23 de abr. 2016.FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

KRAMER, Sonia. In: Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012. Disponível em:<Arial, sans- serif">http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/1110 9/8106 >. Acesso em: 23 de abr. 2016.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1990.

NUNES, Lygia Bojunga. Livro: um encontro com Lygia Bojunga. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OSWALD, Maria Luiza. Aprender com a literatura: uma leitura benjaminiana de Lima Barreto. 1997. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1997.

ORTH, Mara Rúbia Bispo & NASCIMENTO, Greicimára Samuel do. A Educação Infantil na história e na atualidade, 2010. Disponível em: < Arial, sans- serif">http://pedagogiauri.blogspot.com.br/2010/03/educacao-infantil--na-historia-e- na.html>. Acesso em: 18 de abr. 2016.

REIS, Adriana. Educação infantil é prioridade, 2007. Disponível em:< Arial, sans- serif">http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/educacao-infantil--prioridade- 422791.shtml >. Acesso em: 18 de abr. 2016.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). 30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do

Brasil, 1998.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na escola. 10ª edição – São Paulo: Global, 1998.

O PERSEGUIDOR DOS CRISTÃOS: A MUDANÇA REPENTINA DE DIOCLECIANO

SHEILA MENDES DOS SANTOS

Resumo

Ao nos aprofundarmos o estudo sobre o surgimento e edificação do cristianismo, deparamo-nos com mudanças de opiniões, tanto no campo religioso como político. Assim, neste artigo faremos uma breve análise de alternâncias de opiniões relatada pelo eclesiástico Eusébio de Cesaréia frente à mudança de opinião do imperador Diocleciano, que após dezenove anos de reinado começa a perseguir os cristãos. No desenrolar dos seus escritos, observamos que Eusébio de Cesaréia busca imputar a culpa da perseguição aos cristãos somente a este imperador. Traremos nesse artigo um breve relato dessa história de perseguição aos cristãos, bem como destacaremos os motivos que levaram Diocleciano a perseguir os seguidores de Cristo em seu reinado e a busca de Eusébio de Cesaréia em elevar a imagem de Constantino como esplendoroso imperador que se tornou cristão e elevou o cristianismo a religião oficial do império em detrimento a subjugação dos feitos de seus antecessores, efetivamente aos feitos de Diocleciano.

PALAVRAS-CHAVE: Perseguição; Cristianismo; Diocleciano; Eusébio de Cesaréia; Constantino.

Introdução

Neste artigo analisaremos a mudança na política de Diocleciano em ralação aos cristãos sob a percepção de Eusébio de Eusébio em sua obra História Eclesiástica, pois, “Eusébio começa a descrever a perseguição sem dar-nos alguma razão para esta mudança de Diocleciano, antes tão favorável”2.

A fonte utilizada para desenvolver este texto é a obra de Eusébio de Cesaréia, “História Eclesiástica, livros, VII, VIII, IX e X”. Sendo que o livro VIII será a base, isto é, de onde surge o problema.

No início deste livro Eusébio começa nos relatando que irá transmitir a história de seus dias, para que no futuro se tenha conhecimento dos fatos ocorridos. No item I, da situação anterior à perseguição aos seus dias, Eusébio trás a seguinte citação:

“É uma tarefa gigantesca explicar como merecido quais e quão grandes foram, antes da perseguição de nosso tempo, a glória e a liberdade de que gozou entre todos os homens, gregos e bárbaros, (grifo nosso) a doutrina da piedade para com o Deus de todas as coisas, anunciada ao mundo por meio de Cristo.”3

Assim, vemos que para Eusébio não havia antes do seu tempo perseguição, e que todos os homens gozavam da glória e da liberdade. No item II, da destruição das

Igrejas, ele nos trás o seguinte:

"Era este o ano dezenove do império de Diocleciano e o mês de Distro - entre os romanos se diria o de março - quando, estando próxima a festa da Paixão do Salvador, por todas as partes estenderam-se editos imperiais mandando arrasar até o solo as igrejas e fazer desaparecer pelo fogo as Escrituras, (grifo nosso) e proclamando privados de honras a aqueles que delas desfrutavam e de liberdade aos particulares se permanecessem fiéis em sua profissão de cristianismo."4

Aqui, podemos observar que Eusébio simplesmente lança que após dezenove anos de reinado Diocleciano começou a perseguir os cristãos, destruindo seus locais de culto e queimando as suas escrituras, contudo, Eusébio não nos relata quem foi Diocleciano, porque começou a perseguir os cristãos, e ademais nos dá a entender que nunca houve perseguição aos cristãos antes, e que Diocleciano era o grande e único responsável por esse grande martírio de seus irmãos de fé. No Livro VIII, Eusébio deixa bem clara a responsabilidade de Diocleciano as perseguições.

"Assim pois, a Aureliano, que exerceu o poder durante seis anos, sucede Probo, e a este, que o deteve mais ou menos os mesmos anos, Caro, junto com seus filhos Carino e Numeriano. E tendo estes por sua vez durado outros três anos incompletos, o poder absoluto passa a Diocleciano e aos que foram introduzidos depois dele por adoção, sob os quais levou-se a cabo a perseguição de nosso tempo e nela a destruição das igrejas. (grifo nosso)"

Partindo destes elementos demostrados por Eusébio de Eusébio, buscaremos observar por que Eusébio tenta atribuir toda a perseguição dos cristãos a Diocleciano, sem ao menos citar o porquê do início de tal encalço, bem como os motivos da edição dos éditos imperiais para perseguição e destruição das Igrejas.

Faz-se necessário também, deixar evidente que Eusébio também culpa os próprios cristãos pelas suas desgraças:

"Mas desde que nossa conduta mudou, passando de uma maior liberdade ao orgulho e à negligência, e uns começaram a invejar e injuriar aos outros, faltando pouco para que fizéssemos a guerra mutuamente com as armas mesmo, e os chefes dilaceravam os chefes com as lanças das palavras, os povos se sublevavam contra os povos e uma hipocrisia e dissimulação sem nome alcançavam o mais alto grau de malícia, então o juízo de Deus, com parcimônia, como gosta de fazer, quando ainda se reuniam as assembléias, suave e moderadamente suscitava sua visita, começando a perseguição pelos irmãos que militavam no exército."5

Mas, logo em seguida, ele ressalta que isto não é de grande importância e vamos aos fatos que realmente interessa. Cabe também observar que Eusébio destaca que a liberdade destes cristãos era imensa, a ponto de corrompê-los. Assim, refaço a pergunta, porque Diocleciano passou a ser tão severo com estes cristãos após 19 anos de aceitabilidade deste culto em seu governo?

Eusébio de Cesaréia e sua obra

Eusébio de Eusébio nasceu por volta do ano 260 d.C, provavelmente na Palestina. Ficou conhecido como Eusébio "de

Cesaréia" porque foi bispo desta cidade de 313 ou 315 em diante. É autor de diversas obras voltadas a temas e personagens da Igreja, e a obra utilizada para este artigo foi "A história Eclesiástica", onde o autor relata os acontecimentos relacionados à Igreja e as pessoas que dela faziam parte. A obra é dividida em dez livros, e nos sete primeiros é relatado a sucessão de apóstolos, e no livro VIII, Eusébio inicia a história do seu próprio tempo, que trata do período que Diocleciano iniciou a perseguição aos cristãos, em 303 d.C. Eusébio também sofreu estas perseguições, contudo conseguiu escapar com vida para poder narrar estes acontecimentos. Não há uma data exata para a escritura desta obra, na introdução nos é dito que os primeiros nove livros foram publicados antes de 311 e o décimo entre 323/325. Todavia as informações contidas e os eventos narrados, abordaram fatos até do Concílio de Nicéia (325 d.C.), desta forma é possível indicar que ela foi escrita entre 326 e 333, ou até uma pouco mais.

O capítulo VIII será o de maior enfoque neste trabalho, pois é nele que o autor descreve como se deram as perseguições que se iniciaram em 303, sob o jugo de Diocleciano, que incide em diversos pontos do território do Império Romano, desde seu centro até as áreas mais periféricas. Nos é relatado episódios de destruição das igrejas, das torturas e execuções dos cristãos, e como estes cristãos por meio de sua fé aguentava tudo isso, sendo os opressores deste povo cristão representados como instrumentos do próprio diabo. Eusébio discorre nesses três últimos capítulos uma suposta grandiosidade da comunidade cristã, que nos faz acreditar que esta contava com muitos seguidores e não apenas com menos de 10% da população do Império, segundo Paul Veyne6, e ainda demonstra a superioridade deste povo cristão perante a tanta tortura e desolação, conforme o trecho a seguir:

"Vendo-os, quem não ficaria pasmo com os inumeráveis açoites e a resistência com que os suportaram estes atletas da religião verdadeiramente maravilhosos? E depois dos açoites, o combate com as feras devoradoras de homens, os ataques de leopardos, de ursos de diferentes espécies, de javalis e de touros feridos com ferro em brasa: como não pasmar-se da admirável paciência daquelas nobres pessoas frente a cada uma destas feras? [...] Também nós nos achamos presentes a estes acontecimentos e observamos como o poder divino do próprio Jesus Cristo, nosso Salvador, de quem eles davam testemunho, se fazia presente e se mostrava claramente aos mártires: as feras devoradoras de homens tardaram muito tempo a atrever-se a tocar e até a aproximar- se dos corpos dos amigos de Deus, enquanto se lançavam contra os outros que as açulavam de fora, sem dúvida; os santos atletas foram os únicos a quem de modo algum tocaram, apesar de que se achavam de pé, desnudos, e lhes faziam gestos com as mãos, provocando-as contra si mesmos (pois assim lhes mandaram que fizessem). Inclusive quando se lançavam contra eles, novamente retrocediam, como rechaçadas por uma força mais divina."7

Podemos ver que Eusébio demonstra uma superioridade "espiritual" dessa comunidade, que se sacrificava em nome da fé e como bons servos, uma força divina rechaçava as feras e os protegiam, demonstrando o quanto este Cristo era poderoso e como estes homens eram real-

mente maravilhosos, por ele chamados de "atletas da religião".

Da perseguição aos cristãos – breve resumo

Na leitura da obra de Eusébio, vemos que ele é bastante enfático ao relatar que Diocleciano foi o responsável pela perseguição aos cristãos, aparentado até que foi o único a perseguir os seguidores de cristo. Todavia, se recorremos à historiografia vamos perceber que está não foi à primeira, talvez a mais terrível, mas não a única perseguição.

Traçaremos a seguir um pequeno compêndio dessa perseguição, esboço feito a partir da obra, "História Eclesiástica de Dom Bosco"8, por trazer em seu bojo todas as ditas perseguições sofridas pelos cristãos, sendo auxiliado por outras obras que versam sobre o tema, para não ser abstraída pelos exageros da História da Igreja.

Temos uma perseguição que é denominada pela Igreja em Jerusalém – onde os Apóstolos para pregar a religião tiveram grandes dificuldades e tiveram que lutar contas os Judeus9.

As perseguições feitas pelo Império Roman, inicia-se com a do imperador Nero (54-68), no ano 64, onde diz-se que Nero incendiou Roma somente por prazer, como tal fato excitou contra ele grande indignação, este para se ver livre de semelhante crime, culpou aos cristãos e os condenou à morte10.

"Buscando dar uma ordem ao quadro apresentado pela documentação, pode-se supor que Nero, querendo silenciar os rumores de que seria o responsável pelo grande incêndio que havia consumido Roma, decidiu incriminar os cristãos."11

A segunda perseguição, feita pelo imperador Domiciano (81-96), apelidado de segundo Nero, ordenou que vigorassem novamente os editos de Nero, com maior rigor as leis de perseguição, e seus decretos levou a morte do mártir São Cleto em 93.12

A terceira perseguição, prenunciada com desterro e martírio de São Clemente, é feita pelo imperador Trajano (98-117), apesar de este ser visto como sábio e bondoso foi o responsável por esta perseguição que teve como justificativa o fato de os cristãos não quererem acatar as ordens do imperador no que diz respeito à religião, isto foi o bastante para fazê-los dignos do maior castigo.13

A quarta e quinta perseguições se deram devido a calúnias que se espalharam contra os cristãos no decorrer do pontificado de Pio I, no ano de 167 lhe cortara a cabeça, sendo que a quinta perseguição começou em 202, sob o comando de Septimo Severo (193-211), devido a acusações feitas pelos pagãos ao imperador, onde relatava que os cristãos não participavam das festas aos deuses, logo eram os maiores inimigos do imperador, assim declarou-se a perseguição. Tertuliano um dos primeiros autores cristãos relata que estes permaneceram firmes a sua fé mesmo abaixo das mais severas torturas.14 Pagels nos demonstra o quanto Tertuliano fica abalado com as perseguições aos cristãos, ao narrar o martírio de Perpétua:

"Mas outros, inclusive o próprio Tertuliano, sentiram-se suficientemente abalados por estas visões para aderirem ao

movimento, sabendo que com isto arriscavam as suas vidas."15

A sexta e sétima perseguições, feita por Maximino (235-238) se deu pelo seu ódio ao seu antecessor Alexandre Severo (222-235) que dava certa tolerância aos cristãos, Maximino atribui aos cristãos todas as culpas pelas calamidades que assolavam o império, ao assumir o trono inicia sue acossamento aos cristãos. Segue-se a esta a perseguição feita pelo imperador Décio (249-251), uma das mais violentas e seu edito foi executado com maior rigor, sendo o número dos que padeceram neste martírio muito grande como Santa Vitória, São Piônio, Santa Águeda, São Fabiano, e mesmo após a morte de São Fabiano que foi denunciado como lideres dos cristãos a perseguição de Décio não cessou, isto só ocorreu com sua morte16.

Na oitava perseguição temos como mártires, São Xisto e São Lourenço, esta nasceu da insensata promessa que os sacerdotes dos ídolos fizeram a Valeriano (253-260), que lhe asseguravam uma grande vitória sempre que aniquilasse o cristianismo. A nona perseguição é atribuída a Aureliano (270-275), foi uma das grandes perseguições suscitadas contra a fé de Jesus Cristo. Este imperador a princípio mostrou-se favorável aos cristãos, contudo, instigado pelos pagãos firmou um terrível decreto contra os cristãos, concluiu a perseguição com sua morte no ano de 275.17

A décima perseguição é a feita por Diocleciano (284-305), que será tratada com mais detalhes nos próximos tópicos deste escrito.

Elencar estas perseguições faz-se necessário devido ao fato de Eusébio quase nada relatar sobre elas, pondo toda a sua visão de perseguição em cima do reinado de Diocleciano.

Houve uma mudança repentina de Diocleciano?

O governo de Diocleciano teve inicio em 284 e foi até 305 de nossa era, o império era governado pelo sistema de dominato, este modo de governo vigorou nas últimas fases do Império Romano, iniciado com a ascensão de Diocleciano ao poder e se consistia numa:

"entidade política fundada na dinâmica particular de interação entre o Estado e a sociedade que se desenvolveu como uma estratégia reguladora diante de um a grave situação de instabilidade política com a finalidade de gerir as pressões externas e as dissensões internas."18

Diocleciano, também criou a tetrarquia, divisão do império em quatro partes, para melhorar a defesa das fronteiras, cada uma delas com governo próprio e autônomo, contudo, governando em conjunto. Diocleciano busca em seu governo o renascimento do império que estava em decadência.

Diocleciano para a reconstrução do império adota mudanças político-administrativas de grande cunho, o que possibilita o controle do Estado sobre a vida pública. Reorganiza o poderio militar, o que auxilia no combate as invasões e expande o império, dando aos governos posteriores à condição de governar no vasto e prospero império. Averil Cameron nos demonstra o tamanho deste império e o grande crescimento comercial de algumas regiões:

"Por el este, llegaba hasta la parte más oriental de Turquía y los confines del imperio persa sasánida, mientras que por el sur, sus posesiones se extendían desde Egipto a Marruecos y el estrecho de Gibraltar; durante el siglo IV, el África septentrional romana – las actuales Argelia y Tunicia – se convirtió en una de las regiones más prósperas del imperio."No campo econômico, Diocleciano por meio do Édito Máximo, tentou reduzir a inflação, por meio da fixação dos preços máximos para os produtos comercializados e um limite de ganhos sobre a jornada de trabalhos, contudo não logrou êxito, mas foi uma tentativa que demonstra sua proposta de uniformidade de ações.

Nesta pequena explanação sobre o governo de Diocleciano, podemos perceber que ele conseguiu restabelecer o império e fundamentar as bases para que este vigorasse por mais tempo e não entrasse em decadência, segundo Gibbon "o mais ambicioso e o mais bem-sucedido reformador entre os últimos imperadores de Roma."20

No que tange ao campo religioso podemos dizer que Diocleciano era um pagão convicto, e para reorganizar a estrutura do império decidiu investir na construção de um aparato místico para o poder imperial. Nessa organização Diocleciano proclamou-se lovius (ascendência que unia a Júpiter) e inseriu na corte o rito da adoratio purpurae (ato de se curvar diante do imperador e beijar o seu manto), tais atos levavam a valorização da veneração aos deuses, contrastando a posição dos cristão em manter a sua fé. Como os cristãos já haviam ganhado uma maior visibilidade no decorrer da segunda metade do século III, estes defendiam suas convicções religiosas, só que agora de maneira mais ostensiva21. Fato que pode ser ratificado até mesmo por Eusébio de Cesaréia, conforme citação de página quatro, onde Eusébio também culpa os cristãos pelos seus infortúnios.

Essas defesas de suas convicções religiosas por parte dos cristãos, de maneira a afrontar o poder imperial já vinham acontecendo desde antes, como nos mostra Pegels em seu texto, os cristãos contra a ordem romana, pois, podemos perceber que a devoção a Cristo aparenta um total descrédito e desdém ao poder imperial, vemos isso nas palavras do filósofo Justino:

"Ao publicar a sua carta aos imperadores, Justino iniciava um ataque aberto à propaganda oficial que os retratava como governantes universais pelo direito divino. Onde estranhos exigiriam imperadores todo-poderosos acabando com um punhado de dissidentes acusado de serem cristãos, Justino pintava-os como tiranos-fantoches, escravos de demônios, brigando contra as pessoas que se aliavam a um único e verdadeiro Deus."22

Observando estes fatos, será que devemos acreditar que houve uma mudança repentina na política de Diocleciano em relação aos cristãos, ou esta decorreu de uma série de intempéries que perpassam qualquer governo, veremos.

Aparentemente, conforme as obras que lemos, todos os autores relatam a perseguição de Diocleciano como a maior de todas, contudo podemos observar que por mais 18 anos, tolerou a crença e o culto dos cristãos, sendo que a sua esposa e sua filha eram bastante atraídas pela doutrina e os seus principais escravos do palácio se

converteram a esta religião, Moses I. Finley ainda nos mostra que:

"Cristãos ocupavam cargos públicos, e eram leais (ou tão indiferentes) ao Estado como qualquer outro grupo, não havia nenhuma grande pressão popular no sentido de eliminá- los, no sentido de torná-los bodes expiatórios da peste e da fome; em suma, não havia nenhum motivo político ou social visível para que Diocleciano, quase ao final de seu reinado, decidisse esmagar essa religião."23

O início da perseguição pode ter surgido de um incidente ocorrido pós o triunfo de Galério sob Narses, cito a monografia de Diego Silva, este retira tais informações da obra de Lactâncio, Sobre a morte dos perseguidores:

"Em certo sentido, o motivo primeiro da perseguição movida por Diocleciano pode ser encontrado em um incidente ocorrido pouco depois do triunfo de Galério sobre Narses, rei da Pérsia, ocorrido em 298. Segundo Lactâncio, Diocleciano ordenou o que se fizesse rituais divinatórios a partir das vísceras de animais sacrificados, contudo alguns dos magistrados que acompanhavam o ritual eram cristãos, que acabavam por se benzer durante o rito. Ao perceberem o ocorrido, os arúspices comunicaram que os sacrifícios foram falhos devido à presença dos cristãos."24

Já Gibbom nos diz o seguinte sobre a perseguição:

"O grande soberano sucumbiu finalmente aos preceitos anticristãos de seus dois associados, Maximiniano e Galério."25

E ainda nos relata que tais cristãos não pereciam com essas circunstâncias repressivas, pois, o gosto dos primeiros cristãos pelo martírio era tão grande, que às vezes por falta de acusador se declaravam como cristãos aos magistrados para que fossem consumidos pelo fogo, tais práticas só pararam quando os bispos passaram a condenar.

Já na obra o Repensando o Império Romano, temos o seguinte:

"Ente 299 e 301, Diocleciano irritado com a impossibilidade de consultar as entranhas das vítimas imoladas num ritual de huruspicina devido a perseguição efetuada por alguns assistentes cristãos, determina que todos os funcionários do palácio sacrifiquem asos deuses de Roma, sob pena de açoite. Por essa mesma época, obriga os cristãos que servem nas fileiras do exército a abjurarem sua fé sob a ameaça de expulsão, o que resulta em alguns martírios."26

Podemos concluir nessas pequenas exposições sobre o início da perseguição, que estas podem ter surgido por motivos diversos, seja por influência de outros imperadores, por que os cristãos interrompiam seus rituais, etc. Logo, o que podemos ver é que Diocleciano não decidiu de uma hora pra outra, de maneira repentina perseguir os cristãos e torná-los bodes expiatórios sem nenhum motivo, simplesmente para satisfazer o seu ego.

Eusébio e Diocleciano

Ao observarmos o que Eusébio escreve sobre Diocleciano, acreditamos que este foi um governo que pouco ou nada fez para o seu império, além é claro, de perseguir os cristãos, não conseguimos observar em nenhum momento que Eusébio cita este governo em seu texto ser de forma que dignifique ou mostre o que ele

realmente fez. No primeiro momento que Eusébio cita implicitamente Diocleciano, no final do livro VII, é para ressaltar que ele é o responsável pela perseguição do seu tempo.

No livro oito, onde Eusébio relata os grandes feitos dos cristãos que se tornaram mártires devido a torturas e os sofrimentos e a permanecia na fé do nosso senhor Jesus Cristo, Diocleciano é sempre relatado como quem iniciou a perseguição e destruiu as Igrejas, como o grande responsável pelos acontecimentos do seu tempo, que após 19 anos de império começou a perseguição sem motivo algum, e por fim que tais perseguições levaram Diocleciano à abdicação do trono e a uma morte impiedosa.

Finalmente, no apêndice do livro oito Eusébio nos fala sobre a tetrarquia, divisão de governo feita por Diocleciano, relatando que uma tradição diz que Galério foi o causador destas perseguições, contudo, Eusébio apesar de o culpar segundo o que diz a tradição, não exime a culpa do demais, exceto do pai Constantino27, tampouco relata o que os levou a perseguição. Ainda nos demonstra que a punição de Galério, é suavizada dias antes de sua morte, pois, este proclamou um édito que permitiu que a cristandade seguisse seu caminho e que Constantino a partir deste pudesse estabelecer as bases desta seita cristã.

"...o "Edito de Galério", que extinguiu os editos persecutórios, e inclui o Deus dos cristãos no conjunto das divindades que salvaguardariam o Império Romano, acabou por lançar as bases para as relações que esta religião construiu com o poder imperial, no decorrer do século IV, durante e após o governo de Constantino I."28

Vejamos o que Eusébio nos fala dos imperadores que compunham a tetrarquia:

(2) Foram, pois, quatro os que haviam repartido o governo supremo. Os que pelo tempo e pelas honras tinham a precedência, quando ainda não haviam se cumprido dois anos do início da perseguição, retiraram-se do comando, como já explicamos acima. E depois de passar o resto de suas vidas como simples pessoas privadas, tivera o seguinte fim: (3) O que pelas honras e pela idade ocupava o primeiro lugar29, acabou minado por uma longa e penosa enfermidade física; e o que depois dele ocupava o segundo posto30, truncou sua vida enforcando-se; e isto sofreu, segundo divina profecia, por causa dos numerosíssimos crimes que havia cometido. (4) E dos que seguiam a estes, o último31, de quem já dissemos que foi efetivamente o causador da perseguição, padeceu males tão grandes como os já mencionados anteriormente. Por outro lado, o que precedia32 a este, a saber, o mui benigno e suavíssimo imperador Constâncio, que passou todo o tempo de seu governo de uma maneira digna do principado e que, em tudo o mais, mostrou-se o mais favorável e o mais benfeitor para com todos, depois de manter-se à margem da guerra contra nós, recebeu em troca um final de vida realmente feliz e triplamente abençoado, pois foi o único a morrer feliz e gloriosamente no exercício de seu cargo imperial e deixando como sucessor nele seu filho legítimo, em tudo prudentíssimo e muito religioso.33

Vejamos como Eusébio suaviza a morte de Galério, bem como diz que é a tradição que relata que ele foi o causador de tamanhos males aos cristãos:

"Agora bem, o autor deste edito34, depois de semelhante confissão, ficou imediatamente livre das dores, ainda que não por muito tempo, e morreu. Uma tradição diz que este foi o primeiro causador da calamidade da perseguição."35

Percebemos que Diocleciano, é para Eusébio somente o primeiro dos imperadores e por tal posto efetivou as perseguições, logo tanto faz em sua descrição dos fatos ocorridos mostrar as obras deste homem como governo, tampouco os motivos que o levou a mudar sua opinião sobre os cristãos após 19 anos de aceitabilidade a tal seita em seu império.

Conclusão

Dentre alguns dos motivos que podemos salientar que levou Eusébio jogar toda a culpa da perseguição aos cristãos em Diocleciano, temos:

Primeiro - seu principal intuito é enaltecer Constantino, tanto que depois escreveu uma hagiografia sobre este imperador, único ser humano que teve esse direito sem ser santo. Desta forma é bem interessante para Eusébio mostrar Diocleciano apenas com o grande perseguidor dos cristãos, pois elencar as suas obras e seus grandes feitos que rendeu sustentabilidade para a manutenção do Império Romano por mais dois séculos, maculará as grandes obras feitas por Constantino;

Segundo - Eusébio não quis, como fez outros autores dizer de maneira aberta que Diocleciano agiu sob a influência de outros imperadores, em especial de Galério, pois conforme acima citado, este Cesar antes de morrer com a promulgação do seu édito lançou as bases para a evolução do cristianismo nos reinados subsequentes.

Terceiro – se Eusébio não expusesse essa perseguição como a maior do todos os tempos, formadoras dos grandes mártires e culpando Diocleciano por tais fatos, não conseguiria, como ele mesmo fala "acrescentar unicamente aquilo que possa ser proveitoso primeiramente a nós mesmos e logo também a nossa posteridade"36.

Quarto - podemos observar, como o próprio Eusébio relata que ele está escrevendo a história de seu tempo, e que ele sofreu as perseguições, logo convém a nós como historiadores, percebermos que não são todas as pessoas que conseguem escrever uma história se isentando dos fatos e sem tomar partido. Logo Eusébio, que viveu as perseguições vai culpar Diocleciano o primeiro dos imperadores, e vai elogiar Constantino, pois o vê como o redentor, que ajudou os cristãos e ainda levou o cristianismo a ser a religião oficial do império, ademais, como Eusebio diz, contará da história o que se faz importante para os de seu tempo e da posteridade.

Partindo da nossa pergunta inicial, porque Eusébio de Cesaréia atribuiu toda a perseguição dos cristãos a Diocleciano, sem ao menos citar o porquê do início de tal encalço, bem como os motivos da edição dos éditos imperiais para perseguição e destruição das Igrejas?

Após análises, pesquisas e leituras, acreditamos que não seria interessante para a posteridade e mesmo para os de seu tempo perceber os grandes feitos deste Imperador pagão, que tolerou os cris-

tãos por mais de 18 anos e teve até membros de sua própria família simpáticos ao cristianismo, ou mesmo como o próprio Eusébio cita, por culpa dos próprios cristãos começou a perseguição. Se Eusébio discorresse sobre todos estes fatos, podia-se deduzir que Constantino não fez o império sozinho, tampouco foi o mais esplendoroso e distinto dentre os imperadores. A imagem e os feitos de Diocleciano tinham que se apagarem, para que a imagem de Constantino pudesse triunfar plenamente e junto com ele a Igreja.

Bibliografia

CAMERON, Averil. El mundo mediterráneo en la Antiguedad Tardía 395-600. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori, 1998. pp. 08-17.

EUSÉBIO DE CESARÉIA. História Eclesiástica. Tradução de Wolfgang Fischet. São Paulo: Novo Século, 2002. Disponível em: http://search.4shared.com/q/1/EUS%C3%89BIO%20DE%20CESAR%C3%89IA.%20Hist%C3%B3ria%20Eclesi%C3%A1stica.

FINLEY, Moses I. O imperador Diocleciano: Aspectos da Antigüidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIBBON, Edward. "Declínio e queda do Império Romano". São Paulo: Cia das Letras, 2005. HISTÓRIA DA IGREJA. A partir da História Eclesiástica de Dom Bosco. Disponível em: http://www.duc-in-altum.com.br/hist.%20ecles.%201.htm – Consultado em 20.06.2021.

PAGELS, Elaine. Adão, Eva e a serpente. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

SILVA, Diego Pereira da. "As Perseguições aos Cristãos no Império Romano (séc. I-IV)". Monografia de Especialização em História Antiga e Medieval. Apresentada ao Programa de Pós- Graduação Lato Sensu da Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro, em 2011. Disponível em: http://universo.academia.edu/DiogoSilva/Books/616274/As_Perseguicoes_aos_Cristaos_no_Imp erio_Romano_sec._I-IV_

SILVA, Gilvan Ventura da, MENDES, Norma Musco. Repensando o Império Romano: Perspectiva socioeconômica, política e cultural. Rio de Janeiro: UFES (EDUFES), 2006.

VEYNE, Paul. Quando o nosso mundo se tornou cristão (312-394). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AS REFORMAS TRABALHISTAS DA ERA VARGAS E AS REFORMAS E REVESES DO GOVERNO MICHEL TEMER

SHEILA MENDES SANTOS

RESUMO

Ao assumir a presidência da República, em 1930, Getúlio Vargas iniciou a implementação de uma série de medidas para regulamentar os direitos dos trabalhadores, culminando com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943. Com a crise do sistema de bem-estar social no mundo, a partir da década 1970, os ideais neoliberais avançaram fortemente, sobretudo na América Latina. Foram impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), e posteriormente pelo

Banco Mundial, uma série de medidas de austeridade para normatizar a economia da região, incluindo propostas de revisão das conquistas trabalhistas obtidas entre 1930 e 1945, no caso brasileiro. Após o impeachment da presidente da República Dilma Roussef, em 2016, essas ações foram intensificadas, alçando as discussões trabalhistas a um novo patamar. Nesse artigo, se buscará observar as transformações sociais ocorridas no Brasil nesse período, à luz da bibliografia selecionada, notando a oposição entre interesses capitalistas nacionais e internacionais e direitos dos trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma trabalhista; Era Vargas; Impeachment; Neoliberalismo.

ABSTRACT

When assumes the presidency of the Republic, in 1930, Getulio Vargas started the implementation of a series of measures to regulate workers' rights, culminating in the enactment of the Consolidation of Labor Laws (CLT), in 1943.With the crisis of the social welfare system in the world, from the 1970s onwards, neoliberal ideals advanced strongly, especially in Latin America. A series of austerity measures were imposed by the International Monetary Fund (IMF), and later by the World Bank, to normalize the region's economy, including proposals to revise the labor conquests obtained between 1930 and 1945, in the Brazilian case. After the impeachment of the President of the Republic Dilma Roussef, in 2016, these actions were intensified, taking labor discussions to a new level. In this article, we will seek to observe the social transformations that took place in Brazil during this period, in light of the selected bibliography, noting the opposition between national and international capitalist interests and workers' rights.

KEYWORDS: Labor reform; Vargas age; Impeachment; Neoliberalism.

1. Introdução

De um país cuja economia era quase totalmente agrícola, entre meados do século XIX até o começo do século XX - o censo de 1920 demonstra que 69,7% da mão de obra do país se dedicava à agricultura, enquanto pouco mais de 30% era empregada na indústria e no setor de serviços - o Brasil passa em poucas décadas por um movimento de transformação, que o eleva para outro patamar, aproximando-o das economias que naquele momento estavam em maior nível de desenvolvimento. Primeiro com o fenômeno da urbanização, que se inicia com a chegada de milhares de imigrantes para trabalhar nas lavouras, mas que em pouco tempo mudam-se para os centros urbanos em desenvolvimento, como São Paulo. Esses locais oferecem novas oportunidades de trabalho, como na produção de artesanato, atuação em serviços burocráticos nas recém criadas empresas, comércio de rua e nas fabriquetas de fundo de quintal, além dos próprios trabalhadores brasileiros que também passam a deixar as atividades agrícolas e se mudam para as cidades. A seguir, o fenômeno da industrialização, impulsionado pelo acúmulo de capitais da indústria cafeeira, sobretudo no estado de São Paulo, onde o

crescente mercado consumidor interno e a existência de mão de obra trabalhadora e remunerada, passou a ser mais farta com as migrações. Daí surgirão tensões, conforme veremos, que obrigam a ação do governo do país, criando leis e regulamentando o mercado de trabalho cada vez mais profuso.

O presente artigo será estruturado de modo a possibilitar ao leitor um breve panorama a respeito dos antecedentes dos primeiros direitos concedidos à incipiente classe trabalhadora brasileira, no início do século XX e como a consolidação dessa prática no país acarreta um contra-ataque dos interesses capitalistas, nacionais e internacionais, até que a hegemonia do ideário neoliberal, a partir do impeachment da presidente Dilma Roussef, em 2016, traga reveses que serão muito difíceis de serem superados.

2. Conquistas trabalhistas

2.1. Antecedentes das reformas trabalhistas de Vargas

Com o advento da Primeira República no Brasil (1889-1930), surgem também as primeiras tentativas de organização e mobilização dos trabalhadores, contudo, mesmo com a criação da Confederação Operária Brasileira, em 1906, os movimentos não conseguiam traduzir em leis ou regulamentos os poucos avanços obtidos por meio de greves ou mobilizações. Passados os momentos de tensão entre empregadores e empregados, a situação invariavelmente regressava ao estado anterior.

Apenas entre os anos 1917 e 1920 esse paradigma começa a ser rompido com uma onda de greves de grandes proporções, ocorrida especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Essa movimentação na sociedade foi provocada principalmente pelo aumento de preço dos itens básicos de sobrevivência, em decorrência das especulações em torno da Primeira Guerra Mundial e, ainda, pelas expectativas criadas com a Revolução Russa, ocorrida em 1917. O movimento sindical ganha força na sociedade, chegando a preocupar as elites dirigentes do país naquele momento. A União dos Operários em Fábricas de Tecidos do Rio de Janeiro proclamava ter perto de 19 mil filiados em 1918. Porém, o movimento começa a arrefecer já em 1920, mesmo com a adesão de trabalhadores das ferrovias e dos portos. Além disso, também contribuiu para o declínio das movimentações sociais o fato de que não havia entre a população um espírito deliberado de transformação da conjuntura social, segundo Boris Fausto, “os trabalhadores não pretendiam revolucionar a sociedade, mas melhorar suas condições de vida e conquistar um mínimo de direitos” (2008 p. 300). O que não quer dizer que uma sociedade mais igualitária também não fosse o desejo de muitos trabalhadores, que naquele momento já possuíam a consciência da necessidade de transformações mais profundas.

Também seria errôneo afirmar que não houve nenhuma atividade do governo antes das pressões dos anos 1917-1920, porém todas elas não passaram de iniciativas esparsas e praticamente inócuas, como o projeto de um Código de Trabalho elaborado pelos deputados Maurício de Lacerda e Nicanor Nascimento, pertencentes à ala de deputados chamados “trabalhistas”. A regulamentação proposta previa a jornada de oito horas de trabalho, limites ao traba-

lho de mulheres e menores de idade, bem como licenças para mulheres grávidas. O projeto foi bombardeado por praticamente todos os industriais e congressistas e não surtiu nenhum efeito para os trabalhadores na época. Outras iniciativas surgidas na década de 1920, como as que limitavam o trabalho de menores de idade e a que instituía quinze dias de férias anuais aos trabalhadores da indústria e do comércio não obtiveram eficácia antes de 1930, por pura pressão dos industriais, que sequer admitiam tais possibilidades.

2.2. As reformas da Era Vargas

Com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República, em 1930, ocorre uma significativa mudança no tratamento dado à questão trabalhista no Brasil, tema que percorre toda a gestão presidencial, até 1945. Segundo Boris Fausto, a política trabalhista foi "um dos aspectos mais coerentes do governo Vargas" p. 335. Também segundo Fausto, "a política trabalhista do governo Vargas constitui um nítido exemplo de uma ampla iniciativa que não derivou das pressões de uma classe social e sim da ação do Estado" p. 336. Assim, notamos que essa política foi posta em curso por ministros que não eram representantes dos interesses dos industriais ou dos comerciantes, mas que sim por aqueles que foram antigos participantes dos movimentos populares, já na Primeira República. Tanto é assim, que muitas das conquistas obtidas durante a gestão de Getúlio Vargas já eram pautas de reivindicações do Comitê de Defesa Proletária, formado em São Paulo, durante a greve geral de 1917, que, entre outros benefícios, exigia aumento salarial; proibição do trabalho de menores de quatorze anos de idade; abolição do trabalho noturno de mulheres e de menores de dezoito anos; jornada de oito horas diárias, com acréscimo de 50% nas horas extras; garantia de emprego e respeito ao direito de associação.

Parece-nos também evidente que a política trabalhista de Getúlio Vargas, embora tenha trazido benefícios inestimáveis e inéditos aos trabalhadores até aquele momento, tinha também um outro viés, qual seja, conter o avanço da participação comunista na luta da classe trabalhadora, o que, como já citado, preocupara as elites dirigentes por muito tempo até aquele então.

Com o sucesso da revolução na Rússia e o predomínio dos ideais comunistas em sua implementação, o que causara alvoroço entre os movimentos sociais e pavor nas classes dominantes, ideais estes que "não só defendem a necessidade de ganhar posições no Estado, antes da conquista do poder, como, após essa conquista, sustentam a necessidade de estabelecer um período de transição por tempo indefinido (...) onde o Estado é reforçado antes de perecer" p. 303, Getúlio percebe o risco de uma possível ameaça comunista e, por meio do Decreto n° 19.770, de março de 1931, enquadra os sindicatos como órgãos consultivos e de colaboração com o poder público, sendo permitida a atuação de apenas um sindicato por categoria. Com medidas moldadas dessa forma, Getúlio fez desaparecer o sindicalismo autônomo, pois vários benefícios, como férias, a possibilidade de postular direitos perante às Juntas de Conciliação e Julgamento, dependiam da condição de ser membro de sindicato reconhecido pelo governo" (Faus-

to, p. 336).

Mesmo com medidas claramente autoritárias visando consolidar seu poder, Vargas obtém apoio popular, pois a população em geral não havia conhecido, até então, momento de semelhantes conquistas e aquisição de direitos, ficando o presidente conhecido até hoje como "pai dos pobres". Contudo, como veremos, essas conquistas estão hoje seriamente ameaçadas pelo contra ataque das elites.

2.3. O contra-ataque neoliberal e o fim do Estado de bem-estar social

Segundo Oliveira,

"A partir dos anos 80, com a queda do Muro de Berlim, que serviu para impulsionar o capitalismo baseado na supremacia da prosperidade econômica, da formação de mercados livres e amplos ganhos de produtividade estimulados pela competição global, foi iniciado um processo de reformas e liberação de atividades controladas pelos poderes públicos, para responder ao modelo que fundamentou o Estado de Bem-estar-social (Welfare State)." (OLIVEIRA, 2004 p. 462)

Passamos a notar que com isso, o Estado se vê obrigado a recuar da reformulação do princípio do estado mínimo, um dos principais objetos do liberalismo, pelo qual passara após o crash da Bolsa de Nova York, em 1929. Segundo essa reformulação, o Estado precisou buscar formas de atuação além dos ideais liberais, foi necessário intervir diretamente na economia e buscar a justiça social, por meio de regulação da economia e investimentos diretos em empresas como forma de garantir empregos. Agora, em meio a sucessivos déficits públicos, aumento da dívida pública, inflação e crise fiscal, os Estados, principalmente os latino-americanos, se veem totalmente dominados pela ideologia do neoliberalismo, que, segundo Oliveira, "preconiza a firme convicção de combater toda e qualquer política governamental baseada na orientação keynesiana do Estado de bem-estar-social" p. 465.

Sob risco de não conseguirem pagar suas dívidas por conta da alta inflação, da estagnação econômica e da dívida externa, os países latino-americanos, incluindo o Brasil, não têm alternativas a não ser aceitar as políticas neoliberais para poderem renegociar suas dívidas perante seus credores. É firmado então o Consenso de Washington, que previa duras medidas, como

abertura das economias nacionais aos mercados mundiais e adequação dos preços internos aos preços internacionais; priorização das exportações; políticas monetárias e fiscais voltadas para a redução da inflação e da dívida pública; constante vigilância sobre a balança de pagamentos; sistema claro e inviolável sobre os direitos de propriedade privada; privatização do setor empresarial estatal; estabilização dos preços e política de juros altos; interferência mínima do Estado na economia; redução do peso das políticas sociais no orçamento do Estado. (OLIVEIRA, 2004. p. 467)

Ainda segundo Oliveira, no caso de Brasil, Argentina e México as medidas impostas pelo FMI e credores,

exigiram reformas das constituições desses países, que levaram a cortes na educação, saúde e desenvolvimento regional; rápida privatização das empresas públicas, paraestatais e de telecomunicações;

destruição de programas sociais e, gradual extinção da Previdência Social; achatamento dos salários reais (estabelecimento de um teto salarial no setor público). (OLIVEIRA, 2004. p. 471)

Essas medidas levam a um processo de progressiva exclusão social, de uma quase completa negação de direitos a uma grande parcela da sociedade brasileira, são milhões de pessoas que em plena capacidade produtiva são postas à margem das cadeias produtiva e consumidora, bem como praticamente escorraçadas de seu direito legítimo de exercer a plena cidadania.

Com o país já redemocratizado, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994- 2002), continuam as reformas que visam a atender às demandas neoliberais, segundo Molin (2011), no que se refere às relações de trabalho, "o governo Cardoso aprovou uma série de alterações na legislação trabalhista que se tornou mais 'permeável' à pressão dos empresários, sob a justificativa da necessidade de adaptação das empresas ao mercado globalizado" p. 189. Chamadas de "pontuais", as sucessivas alterações da legislação mostraram-se na verdade decisivas na relação capital/trabalho, com claro desfavorecimento dos trabalhadores, que além de tudo veem sua representatividade abalada, com sucessivas campanhas antissindicais, que buscam marginalizar ou dificultar a associação e mobilização dos trabalhadores.

Segundo Molin, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011),

é claro que o debate ocorreu sob o espectro da reforma previdenciária encaminhada e aprovada em 2003 sob a condução do governo, com o seu empenho decisivo e com a utilização dos recursos políticos e institucionais que dispunha. Essa reforma tornou evidente que não haveria espaço no governo Lula para uma inflexão em relação aos caminhos adotados pelo Estado nos anos 1990 e que não haveria espaço para o almejado restabelecimento dos direitos trabalhistas perdidos naquela década. (MOLIN, 2011, p. 192)

Porém, nem tudo foram reveses no período do governo Lula. Ainda em 2003, é criado o Fórum Nacional do Trabalho, com o objetivo de reunir as centrais sindicais de trabalhadores, as entidades patronais e o governo para negociarem os rumos das relações de trabalho no Brasil. O empresariado queria começar pela questão trabalhista, enquanto os trabalhadores viam a questão sindical como prioritária, pois, para eles, seria fundamental fortalecer os sindicatos, posição que saiu vitoriosa, acarretando a retirada da pauta do Congresso Nacional da proposta de alteração do artigo 7º da Constituição Federal e do artigo 618 da CLT, enviada por Fernando Henrique Cardoso, que permitia que os acordos e convenções coletivas prevalecessem sobre os direitos de trabalhadores rurais e urbanos, previstos naquele artigo. De acordo com Molin, essas alterações "implicariam na prevalência do negociado sobre o legislado, abrindo margem para a redução dos direitos garantidos na legislação trabalhista através das negociações coletivas." p. 194.

Já no governo Dilma Roussef, as pressões para uma reforma trabalhista e previdenciária foram intensas por grande parte do setor do empresariado, porém, mesmo com toda essa pressão, ela não

ocorre, sobretudo por sucessivas manifestações públicas das centrais sindicais e de um importante segmento do Partido dos Trabalhadores. Porém. em agosto de 2016, após um controverso e conturbado processo no Congresso Nacional ocorre a perda do mandato da presidente da República, o que abre caminho para novas investidas dos setores dominantes da economia, ávidos por fazerem progredir sua agenda de reformas, sob uma narrativa de que muitos benefícios para a economia e para a população resultariam desse processo.

2.4. As reformas pós-impeachment e a hegemonia do ideário neoliberal

Ao assumir a presidência da República, em agosto de 2016, Michel Temer rapidamente coloca em movimento os mecanismos para que fossem alteradas as legislações trabalhistas e previdenciárias. Em novembro de 2017, entra em vigor a Lei nº 13.467, sancionada em julho do mesmo ano, que alterou sensivelmente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), permitindo que convenções e acordos coletivos passem a prevalecer sobre a legislação, (conforme observamos em uma tentativa frustrada anos antes) e em pontos como jornada de trabalho e Home Office, que passa a ser possível graças a novos métodos incorporados com os avanços tecnológicos; intervalo de descanso reduzido para 30 minutos em jornadas superiores a 6h; períodos de descanso, higiene pessoal e troca de uniforme que não contam mais como jornada de trabalho; fim da obrigatoriedade da contribuição sindical anual, como parte dos esforços de enfraquecimento das entidades sindicais e de mobilização dos trabalhadores; homologação da rescisão contratual feita na própria empresa e não mais obrigatoriamente nas sedes dos sindicatos; salário por produtividade; período que o empregado gasta no trajeto de casa até o trabalho em transporte oferecido pela empresa, não mais computado na jornada; contrato de trabalho intermitente, entre outros.

Segundo a publicação online The Intercept Brasil (2017),

> lobistas de associações empresariais são os verdadeiros autores de uma em cada três propostas de mudanças apresentadas por parlamentares na discussão da Reforma Trabalhista. Os textos defendem interesses patronais, sem consenso com trabalhadores, e foram protocolados por 20 deputados como se tivessem sido elaborados por seus gabinetes. Mais da metade dessas propostas foi incorporada ao texto apoiado pelo Palácio do Planalto (...).

Na reforma trabalhista proposta durante o governo do presidente Michel Temer também foi implementada uma nova modalidade de contratação, chamada trabalho intermitente. Nesta variedade o trabalhador é contratado mediante convocação, apenas quando julgada necessária pelo empregador. É o caso, por exemplo, de funções como garçons, músicos ou recepcionistas de eventos, porém não há restrições para o tipo de ocupação, sobretudo após entendimento do Supremo Tribunal Federal, em 2020, que julgou constitucional a terceirização de qualquer atividade dentro de uma empresa. Até então apenas as atividades-meio, isto é, atividades que serviam de apoio à atividade principal desenvolvida, como serviços de vigilância, copeiras, poderiam ser terceirizadas.

Tão logo entrou em vigor a reforma trabalhista, o primeiro caso de demissão em massa para reposição com pessoal sujeito às novas regras ocorreu na Universidade Estácio de Sá, sediada no Rio de Janeiro, com a dispensa de aproximadamente 1.200 professores. A medida chegou a ser suspensa pela 21ª Vara do Trabalho do Estado do Rio de Janeiro, mas teve seu efeito suspenso em decisão de desembargador do Tribunal Regional do Trabalho, poucos dias depois.

Segundo o jornal Folha de S. Paulo, no segundo trimestre de 2018, "profissionais com ensino superior incompleto ou completo ocuparam 10% das vagas geradas para a modalidade intermitente – considerando o saldo para contratações e demissões – em carreiras como enfermagem, magistério e engenharia", ainda segundo a publicação, "entre as carreiras qualificadas que mais geraram vagas parciais estão professores, fisioterapeutas e preparadores físicos. Mas há também profissionais com diploma atuando como operadores de caixa". Ou seja, funções como a de professor, já tão precarizadas, estão sendo lançadas a um novo patamar de precariedade.

3. **Conclusão**

O que testemunhamos durante o governo Michel Temer deixa claro como a flexibilização e precarização das relações no mercado de trabalho no Brasil se tornou uma prática contínua e ininterrupta desde que foram implementadas as primeiras conquistas trabalhistas, no governo do presidente Getúlio Vargas, na década de 1940, sobretudo após a queda do muro de Berlim, no final da década de 1980. A incapacidade do Estado de implementar reformas sociais é resultado da narrativa dominante, que busca a todo o tempo minar as conquistas dos trabalhadores, por meio das reformas impetradas desde os anos 80 e que passou por todos os governos constituídos no Brasil, desde a redemocratização, acarretando atualmente altos índices de desemprego e condições que suscita à classe trabalhadora brasileira apenas o direito de subsistência.

Além das reformas trabalhistas, que observamos até aqui, o advento do governo Jair Bolsonaro possibilitou que se levasse a termo ainda uma reforma previdenciária, em 2019, por meio de uma emenda à Constituição Federal aprovada e promulgada pelo Congresso Nacional, que estabeleceu naquele ano novas regras de aposentadoria do Regime Geral (setor privado) e de servidores públicos. Entre as principais mudanças, destacam-se a fixação de idade mínima para se aposentar (65 anos para homens e 62 anos para mulheres), isto é, acaba a possibilidade de aposentadoria apenas baseada no tempo de contribuição; o tempo mínimo de contribuição passa a ser de 15 anos para mulheres e 20 para homens no setor privado, e 20 para homens e mulheres no caso de servidores); o valor da aposentadoria do setor privado e de servidores públicos passa a ser calculado com base na média de todo o histórico de contribuições do trabalhador, não mais se descartando as 20% mais baixas, como era feito anteriormente; para os servidores, a regra passou a ser semelhante à do INSS, para aqueles que ingressaram no serviço público após 2003.

Todas essas reformas trazem como

justificativa serem fundamentais para o crescimento e competitividade do país, mas servem apenas para consolidar o poder das grandes corporações nacionais e internacionais, transferindo riqueza das classes pobres para as classes ricas e aprofundando cada vez mais as desigualdades entre os países latino- americanos e os países ricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FRAGA, Érica. LARISSA, Quintino. Já há profissionais com diploma universitário em trabalho intermitente. 2018.Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/08/ja-ha-profissionais-com-diploma- universitario-em-trabalho-intermitente.shtml - Consultado em 02/05/2021.

MAGALHÃES, Alline. et al. Lobistas de bancos, indústrias e transportes estão por trás das emendas da Reforma Trabalhista. 2017. Disponível em: https://theintercept.com/2017/04/26/lobistas-de-bancos-industrias-e-transportes-quem-esta- por-tras-das-emendas-da-reforma-trabalhista/ - Consultado em 02/05/2021.

MOLIN, Naiara Dal. As reformas trabalhistas e sindical no Brasil nos governos Cardoso e Lula: conflitos e consensos. 2011. 300 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Maria J. G. de S. A globalização da pobreza: impactos das políticas sociais do Estado neoliberal nas democracias dos países latino-americanos. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 99, pág. 461-474, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v99i0p461-474 - Consultado em 02/05/2021.

INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS EM ESCOLA COMUM

SILVANA MÁRCIA OLIVEIRA ROCHA

RESUMO

O presente artigo intitulado: Inclusão de Alunos Especiais em Escola Comum tem como objetivo retratar os aspectos relativos à história da deficiência, os avanços, as evoluções e transformações no processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais. São discutidos temas referentes aos caminhos da inclusão e a sociedade frente ao tema, o papel da escola e os desafios de uma inclusão de verdade. Para tanto os educadores passaram a adaptar-se e comprometer-se com novos desafios e demandas das salas de aula, pois os indivíduos com necessidades especiais, visto ao longo da história como doentes e incapazes, hoje figuram como sujeitos que desfrutam de direitos sociais, e entre estes o direito à educação. As ações intesensoriais baseadas na inclusão tornam-se uma realidade desafiadora para o sistema de ensino brasileiro. Neste sentido, as pesquisas deste artigo mostram que cooperar com o fortalecimento das ações sociais voltadas para educação comum inclusiva, representa novas perspectivas no acesso e permanência da pessoa com defi-

ciência no âmbito escolar, proporcionando condições para uma educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno; Escola; Inclusão; Sociedade; Família.

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe a discutir a inclusão de alunos especiais em escola comum, a fim de mostrar um pouco da história da deficiência, como ela foi tratada por muitos anos e como o assunto ganhou destaque e foi tendo uma transformação positiva ao longo dos anos. A preocupação em voltar o olhar para os portadores de necessidades especiais como sujeitos parte do meio em que estão inseridos e não como indivíduos excluídos ou incapazes.

Por acreditar que somente com concepções e práticas educativas inovadoras e evoluídas será possível educar com êxito a todos indistintamente surgiu a vontade de aprofundar o tema da inclusão em escola comum. Os estudos de especialistas na área da educação, como Maria de Fátima Joaquim Minetto, José Sergio Carvalho, Jane Rangel Barbosa, Mario Lucio de Lima Nogueira, entre outros autores que concederam à inclusão de alunos especiais uma elevada importância no processo pedagógico foram importantes aportes teóricos contribuindo para minha reflexão e pesquisa bibliográfica frente ao tema.

Ao longo das reflexões procuro destacar um pouco da história da deficiência, como ela foi considerada e a evolução e avanços que teve ao longo dos anos, relacionando integração e inclusão, pois a integração é uma preocupação humana, pois seres humanos independente de suas concepções sociais potenciais têm direitos às mesmas oportunidades de inserção social.

É indispensável que os docentes estejam articulados, trocando ideias, sentimentos, compartilhando experiências, especialmente expondo aspectos positivos e negativos de suas práticas. Foi pensando no processo de inclusão e nas relações que se estabelecem na escola inclusiva que tenho refletido e questionado.

Faço uma reflexão e comentarei os desafios que as escolas inclusivas têm enfrentado. Diante disso é muito comum o professor viver uma tensão, daí a necessidade dos docentes assumirem uma nova postura diante do processo avaliativo, empreendendo esforço ativo e consciente na busca da transformação, abrindo mão do uso autoritário da avaliação.

Destaco como está ocorrendo o processo inclusivo na escola comum aliando teoria e prática.

II. DESENVOLVIMENTO

O PROCESSO DE INSERÇÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES

ESPECIAIS NA SOCIEDADE- Um Percurso Histórico

Nas sociedades primitivas os chamados deficientes sempre foram vistos e considerados como seres diferentes que traziam consigo as marcas da rejeição e do preconceito. Estudos afirmam que as pessoas com deficiência eram possuídas por espíritos malignos e ao relacionar-se com essas pessoas significava manter uma rela-

ção com maus espíritos, fato determinante para tornar o deficiente objeto de temor. Para tanto algumas tribos nômades abandonavam seus doentes, velhos e pessoas com deficiências em lugares inabitáveis, expostos a qualquer tipo de risco, sendo o infanticídio dos deficientes considerado um ato legal até meados do século IV.

Somente no século XIX, com a expansão do Cristianismo, o comportamento da sociedade começou a se tornar mais humano e ocorreram mudanças no status do deficiente, "passando de coisa a humano" (CARVALHO, 1996).

Neste período, houve repressão à eliminação e à exposição dos deficientes e os mesmos passaram a serem cuidados e mantidos, mas com rejeições porque ao mesmo tempo em que os protegia, os isolava.

A proteção dos deficientes iniciou embasada em leis efetivamente no ano 1325, com o Rei Eduardo II, na Inglaterra. Esta legislação cuidava da sobrevivência e, principalmente, dos bens dos deficientes, uma vez que o próprio rei é que zelava e se apoderava de boa parte dos mesmos. Apesar da legislação no período da Inquisição Católica houve inúmeras mortes de deficientes, loucos e adivinhos, pois os mesmos não tinham condições de defenderem-se. Já em meados do século XVI a medicina passa a discutir e trabalhar sobre o tema, decidindo sobre o destino dos portadores de deficiência. Deste momento em diante a deficiência passa a ser vista como algo ligado a uma fatalidade hereditária ou congênita e recebe denominações como: cretinos, idiotas e dementes. Esta corrente não acredita em educação ou recuperação (CARVALHO, 1996).

Com John Locke, em 1690, ocorre uma grande revolução. Ele desenvolve uma teoria pedagógica para o atendimento do deficiente, até então visto como quase incapaz. Assim passam a considerar o deficiente mental como carente de experiências sensoriais e/ou reflexões sobre as ideias geradas pelas sensações. Nesta teoria, considera-se a capacidade cognitiva de aprendizagem do homem, que nasce vazio e vai se desenvolvendo na medida em que tem contato com as informações. Desse modo, tem-se a primeira consideração de caráter cognitivo, nunca antes considerado (CARVALHO, 1996).

Vale ressaltar que apesar dos avanços obtidos a partir dos estudos descritos, ainda não era possível dizer que se tratava de abordagens científicas porque as iniciativas e terapias ainda estavam centradas na figura do médico. Assim, no início do século XX todos os conceitos de deficiência foram abolidos e passou- se a considerar graus de deficiência indicados por profundo, severo, moderado e leve. Neste ínterim a psicopedagogia programa vários métodos visando educar os indivíduos com deficiência de acordo com o potencial de cada um. Mas é preciso ter claro que mesmo com evolução conceitual tanto no trato quanto na educação, há registros que durante a 2º Guerra Mundial - Hitler na Alemanha e Mussolini na Itália – sociedades que se consideravam raças superiores, os portadores de deficiência foram perseguidos e mortos (CARVALHO, 1996).

Contudo, já são muito mais notórios os movimentos na busca pela integração e pela inclusão e, por este motivo que além de mudar as leis, novas terminologias passaram a ser adotadas para indicar o indiví-

duo portador de deficiência, especialmente no âmbito escolar. Se até pouco tempo esta pessoa era considerada "aluno excepcional", no final do século XX passou a ser denominado de "educandos com necessidades especiais".

II.I - OS CAMINHOS DA INCLUSÃO - Do Processo de Exclusão ao Processo de Integração/Inclusão.

No Dicionário Aurélio Novas regras ortográficas (2009) o verbete integrar está definido da seguinte forma: Integrar (p.424): "tornar inteiro; integral; inteirar; fazer parte de um todo; associar (se); incorporar (se)" – Incluir (p.410): "abranger; compreender; inserir; introduzir; colocar dentro; inserir-se; fazer parte".

De acordo com a definição acima referida é notório que tanto a integração quanto a inclusão são indispensáveis à vida humana na busca de um melhor convívio em sociedade.

Assim, conforme Carvalho (1996, p.47), a integração é "uma preocupação humana, pois seres humanos independente de suas concepções sociais potenciais têm direitos às mesmas oportunidades de inserção social".

Neste processo de pensar a inserção social, destacamos a apresentação à sociedade da Declaração de Salamanca em 1994. Neste ano, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, momento em que as entidades governamentais e não governamentais analisaram as políticas públicas chegando-se ao consenso de que a sociedade civil organizada, naquele encontro representado, reafirmou o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a urgência de providências na educação para as crianças, jovem e adulta com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Partindo da conceituação acima referida fica claro que o processo evolutivo da sociedade, suas concepções culturais, econômicas, políticas e sociais refletem a preocupação em voltar o olhar para os portadores de necessidades especiais como indivíduos parte do meio em que estão inseridos e não como indivíduos excluídos ou incapazes.

Conforme indica a literatura, no Brasil, tanto a integração quanto a inclusão centravam-se no princípio da normalidade, ou seja, o sujeito portador de necessidade especial deve mudar seu comportamento para adequar-se socialmente.

II.II - A Sociedade e o Processo de Inclusão

Ao recuperarmos a história fica evidente o peso que a sociedade tem no processo de inclusão social. Aqui, abrimos um parêntese para dizer que não é somente para com os portadores de necessidades especiais, mas sim, segundo Carvalho (1996), também para com grupos minoritários como meninos e meninas de rua, crianças e adolescentes que são explorados em trabalho escravo, os que abandonam a escola precocemente, os que se prostituem os analfabetos, os negros, os índios os pobres ou miseráveis com ou sem dificuldade de aprendizagem. Ao fazermos este recorte queremos enfatizar que a in-

clusão escolar não é um processo isolado, independente. Para que sua introdução e efetivação seja exitosa deve-se considerar todos os mecanismos excludentes que estão presentes, inclusive, e principalmente, o modelo de desenvolvimento econômico vigente no País.

A partir da 2ª Guerra Mundial o Brasil passa a buscar afirmação econômica implantando um modelo nacional de desenvolvimento com o intuito de expandir a indústria nacional, substituindo as exportações. Assim, tanto o capital industrial quanto os ideais nacionalistas ganham força e são amparados pelo governo federal. Com o processo industrial ocorre uma migração do campo para a cidade em busca de colocação nas empresas. Contudo, as empresas não se deram conta de absorver todos os operários e ainda há que se considerar que muitos não detinham o conhecimento técnico necessário para suprir as exigências de mão-de-obra qualificada. Assim, necessidades básicas como educação e saúde acabaram sendo deixadas de lado pelo governo que voltava suas ações prioritariamente ao desenvolvimento de capital em detrimento da qualidade de vida. Assim, o modelo econômico adotado não foi capaz de gerar bem-estar a todos, muito pelo contrário, produziu desigualdades.

Para Carvalho (1996), este cenário que do ponto de vista econômico tornou-se um círculo vicioso comum nos regimes capitalistas em que a ideologia de mercado interfere na área social para ajustar as exigências do capitalismo contemporâneo e que o modelo neoliberal valoriza o econômico em detrimento do social, fica extremamente complicado os excluídos conquistarem espaços dignos.

Com este panorama o sistema educacional ressente-se dos efeitos, e mais uma vez devemos considerar que ao pensar a inclusão há que ter a clareza dos enfrentamentos e mais do que nunca se faz necessário mudanças de atitudes, novos posicionamentos diante dos processos de ensino aprendizagem. É necessário também fundamentar-se no alicerce de que somente com concepções e práticas educativas inovadoras e evoluídas será possível educar com êxito a todos indistintamente.

II.III - As Relações que se Estabelecem na Escola Inclusiva

Sabemos que todo e qualquer campo ou área do saber exige dos seus interlocutores conhecimentos, análise, discussão, argumentação e mudança de atitude. O processo de inclusão escolar não foge à regra. Os movimentos sociais e humanos e os educadores viram no decorrer das transformações sociais e culturais do país a necessidade de mudanças profundas, especialmente no sistema educacional para atender a diversidade com direito de igualdade às oportunidades.

Obviamente que ao pensar a escola inclusiva é necessário ter a clareza da realidade das escolas do sistema público brasileiro, pois refazer propostas, ajustar leis e repensar filosofias de forma mirabolante não traz benefícios concretos na inserção da escola inclusiva. Mas por outro lado, ao mesmo tempo em que é imprescindível ter ciência da realidade, é necessário que os educadores não possam e provavelmente não tenham êxito se ficarem reféns de suas próprias discussões, é fundamental

envolver o sistema para que sob a forma de aliança fundam-se com políticas públicas eficientes.

Segundo Duk (2006) a escola inclusiva é também, antes de qualquer filosofia um querer mudar, querer melhorar e evoluir assim como todo e qualquer processo histórico que desenvolve, aprimora e transforma-se, porque ainda que pertencemos todos nós a um único reino que é o dos humanos, precisamos em muitos momentos transformarmo-nos em "camaleões" que se adaptam e se transformam conforme as necessidades do momento.

Assim, embora sabendo dos inúmeros entraves que contribuem para o processo de exclusão, é indispensável que os docentes estejam articulados, trocando ideias, sentimentos, compartilhando experiências, especialmente expondo aspectos positivos e negativos de suas práticas.

Evidentemente que temos a clareza de que a defesa dos direitos e deveres dos portadores de necessidades especiais ainda não figura uma unanimidade entre a sociedade nem mesmo entre aqueles que são simpatizantes à luta. Muitas discussões permeiam neste campo, pois ainda há muitas inseguranças tanto dos próprios familiares, que apesar da luta, temem que a aprendizagem não traga o resultado positivo esperado, quanto de professores que não tiveram a formação necessária para atender alunos especiais.

A inclusão não é algo impossível. Representa um desafio, que só será superado quando todos os profissionais do processo educativo se abrirem à mudança, revelando a necessidade de romper com a ideia pré-concebida que muitos têm que só educadores especializados podem trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O processo inclusivo não pode ser pensado como um trabalho concluído e individual e, sim, como um processo contínuo, interativo e cooperativo, no qual há a possibilidade de se partilhar experiências, tornando nossas escolas lugares privilegiados para se aprender sobre a inclusão, sendo possível discutir e construir saberes na diversidade.

Diante do paradigma da inclusão, precisamos pensar na educação das pessoas com necessidades especiais, desde a educação infantil até a superior. Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora saibamos que a própria instituição escolar terá de buscar novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, orientada por concepções e práticas pedagógicas que atendam à diversidade humana.

II.IV - Desafios à Escola Inclusiva

Para Mantoan (1999), toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. A trajetória escolar não pode ser comparada a algo que represente perigo e ameaça, mas sim, há sistemas organizacionais de ensino que tornem esse percurso muito difícil de ser vencido, em uma verdadeira competição onde os perigos e as ameaças revertam-se em força para todos aqueles que querem se manter no caminho inclusivo.

Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a

educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Segundo Mantoan (1999), trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Hoje já podemos contar com leis educacionais que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente. O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares parcial ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais).

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Sem que a escola comece os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular considera as disciplinas acadêmicas como meias e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber. Estes podem ser alguns aspectos possíveis de adequar o processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes - um dos princípios das escolas de qualidade para todos.

No viés da inclusão é necessário ter a clareza que os alunos especiais com déficits de aprendizagem ou com algum tipo de síndrome têm uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade em construir os seus conhecimentos como os outros e em demonstrar as suas capacidades cognitivas, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizada.

A prática inclusiva é diferente daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aula, em que o professor escolhe e determina uma atividade para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, sendo que aos alunos com alguma necessidade propõe uma atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre outro completamente diverso. De outra realidade o professor precisa organizar atividades diversas sobre determinado tema incluindo todos os alunos nas diferentes atividades. Sendo assim Arantes (2006, p.60) nos diz:

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implanta-

ção de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características.

A prática da educação inclusiva exige necessariamente a cooperação entre todos os alunos (o ensino coletivo) e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-los.

No atual contexto, é quase um insulto à complexidade dos objetivos da educação inclusiva, defender ou simplesmente insinuar que eles são alcançáveis só pelo esforço isolado das escolas e dos professores, sem o apoio necessário.

A inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais nas escolas regulares implica na modernização e na reestruturação das condições atuais do ensino, em especial, no que diz respeito às práticas didático-pedagógicas. O movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vem dando novos rumos às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais.

II.V - O desafio da avaliação na escola inclusiva

Por estarmos tratando da inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema comum de ensino e a maneira própria que cada aluno tem de lidar com o saber, faremos uma abordagem sobre um ponto extremamente delicado e importante no âmbito da escola, a avaliação. Se retomarmos as infindáveis discussões que permeiam este tema detectamos que este "ato", é também um grande desafio nos dias de hoje.

De acordo com as muitas literaturas que tratam a questão da inclusão, uma escola inclusiva deve adaptar seu currículo às práticas pedagógicas tornando suas ações flexíveis e ajustáveis tanto do ponto de vista social quanto educacional favorecendo tanto aos alunos que apresentem algum tipo de necessidade especial, quanto àqueles que são considerados para os padrões sociais vigentes "normais". Dentro desta perspectiva Barbosa (2011, p.159) ressalta:

Dentro da visão em que educar é formar e aprender, é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas à atribuição de notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação traz em sua essência um viés de negatividade e punição que mexe com o sujeito que vai ser avaliado ou com quem vai avaliar. Por isso é fundamental estabelecer bem as regras, os critérios, ser coerente ao fazer uso deste importante instrumento que pode, quando não bem aplicado oprimir, amedrontar e por consequência, excluir. Diante desta pressão é muito comum o professor viver uma tensão, daí a necessidade dos docentes assumirem uma nova postura diante do processo avaliativo, empreendendo esforço ativo e consciente na busca da transformação, abrindo mão do uso autoritário da avaliação, rever metodologia de trabalho em sala de aula, criar uma nova mentalidade junto aos alunos, colegas professores e pais, construindo de maneira sólida e criativa mecanismos que visem avaliar o aluno

levando em conta toda a sua complexidade, seu conhecimento, seu desenvolvimento diário e não somente a sua prova.

II .VI. I – Metodologia

Definir a metodologia significa realizar uma escolha de como se pretende investigar a realidade, baseando-se num problema ou numa oportunidade real de uma situação

Após realizado pesquisa, segundo os objetivos o alinhamento metodológico teve como suporte a utilização de uma bibliografia diversificada, com observação a um estudo de caso realizado em uma unidade pública de ensino regular, com crianças com necessidades especiais, matriculas e frequentando o 5º ano do Ensino Fundamental

Para o desenvolvimento deste trabalho, na parte referente ao estudo de caso, primeiramente ocorreu uma visita à Instituição de Ensino para uma conversa com a Diretora e Professores da Escola, para conhecer a clientela e as queixas sobre os problemas de aprendizagem dos alunos.

A partir daí, o estudo de caso procedeu-se envolvendo a observação de fatos referente à queixa apresentada pela escola em relação às dificuldades de socialização e interação dos alunos em estudo com os demais colegas da sala, negação em participar das aulas e agressividade em relação aos colegas da sala De modo geral, a maioria das crianças dessa sala apresenta algum problema sócio afetivo. Pode-se constatar também um desconhecimento e negação pelas necessidades especiais desses alunos por parte de alguns colegas da sala, que acabam se afastando e rotulando esses alunos em estudo.

Diante da situação os alunos de inclusão ficam a maior parte do tempo sem participar das atividades. Apenas observando, como se não fizessem parte do ambiente, tornando-se irritados, agressivos e se negando em permanecer na sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece o direito à educação para todos, e a Constituição Federal em seu art. 206 destaca os princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, com igualdade de condições não só para o acesso, mas também, para a permanência na escola e a liberdade de aprender e ensinar. De acordo com a legislação todos têm direitos de educação de qualidade, porém os alunos de inclusão, ao invés de se sentirem iguais, estão se isolando pela falta de integração educacional, afetiva e social com os demais alunos.

Baseado em teorias e legislações referentes aos assuntos relacionados à inclusão, começamos a observar a prática docente e o acolhimento por parte da escola. Notamos que a professora preocupa-se muito com o conteúdo programado, conteúdo esse que não atende todas as diversidades e necessidades dos alunos, desconsiderando a interação entre os alunos, principalmente para os alunos de inclusão. O ambiente escolar que deve ser acolhedor, que deve ser um espaço inclusivo, acaba se tornando um espaço de diferenças.

Podemos observar que dentre tantos problemas que podemos encontrar para desenvolver uma boa metodologia para adequação destas escolas, porque serão inúmeras as dificuldades porém é uma necessidade o investimentos de todas as formas para que a inclusão destas crianças

sejam de forma geral e não apenas parcial em escolas regulares comuns, pois será um ganho para todos no geral uma vez que a aceitação passará a ser natural.

III - **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conhecer a realidade escolar, com um olhar externo e não somente interno, no processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais trouxe à tona muitas reflexões sobre o que é real e o que é teoria e discussão nos muitos espaços constituídos para tal. O olhar externo justifica-se pelo fato de que atuamos no magistério, e aqui colocamo-nos como expectadores e não como profissional nos proporciona e conduz a outro patamar de conhecimento e discussão, pois nos despimos de conceitos e pré-conceitos já construídos para voltar o olhar mais crítico.

Assim, pelo que foi apresentado até aqui, acreditamos que alcançamos nosso objetivo que era de conhecer como está ocorrendo o processo inclusivo na escola comum aliando teoria e prática. Em várias situações achamos a teoria um tanto utópica em comparação a realidade, mas no decorrer das ponderações consideramos que a literatura de fato precisa sempre estar indicando e apontando caminhos e anseios em um nível superior para que a ação sempre vislumbre a meta ideal, ou as hierarquicamente maiores de forma que seus processos prossigam em constante evolução.

Sem sombra de dúvidas o próprio sistema econômico vigente no país reforça as dificuldades escolares. É preciso também fundamentar-se no alicerce de que somente com concepções e práticas educativas inovadoras e evoluídas será possível educar com êxito a todos indistintamente e assim a garantia de que a escola comum poderá acolher de forma exitosa aos alunos com necessidades especiais.

O sucesso da aprendizagem está em explorar possibilidades, talento e as predisposições atuais do aluno. As deficiências, as dificuldades, e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem restringir o processo de ensino. As escolas devem avaliar as inovações em seu projeto político pedagógico para julgarem a necessidade de programar propostas inclusivas na escola comum.

Neste sentido, faz-se necessário rever os conceitos da educação inclusiva, pois ela é o principal alicerce para o desenvolvimento social das pessoas com deficiência. Entretanto se deve ressaltar que deixar um aluno com necessidades educativas especiais em uma sala regular e não atender às suas necessidades, não é inclusão, pois as dificuldades existem e quando passamos a observá-las de forma crítica, o trabalho pode ser mais bem planejado.

Todos são responsáveis pela inclusão, tanto a escola como a sociedade de um modo geral. Os cidadãos que participam da sociedade organizada têm que estar atentos para a observância do cumprimento da lei da inclusão. É preciso fazer valer os direitos adquiridos aos portadores de necessidades especiais. Incluir os alunos com NEE em todos os segmentos é uma forma de aceitá-los como eles são. Não importa que tipo de deficiência eles carregam, o importante é dar a eles oportunidades para que se sintam valorizados.

A escola que não estiver em seu Projeto Político Pedagógico, como ponto fundamental a inclusão dos especiais, e aceitação dos desafios que eles irão trazer para dentro da escola, não poderá dizer que é uma verdadeira fonte de transformação para o mundo do conhecimento.

O enfoque da escola inclusiva é conceber um espaço no qual os alunos a partir da interação com o professor construam o conhecimento de acordo com suas capacidades, expressando suas ideias livremente e participando ativamente das tarefas de ensino, se desenvolvendo como cidadãos, nas suas especificidades, nas suas diferenças.

A escola comum pode ser considerada inclusiva quando reconhece e respeita as diferenças dos alunos mediante seu processo educativo, buscando a participação e o avanço de todos adotando novas práticas pedagógicas. É sabido que as práticas pedagógicas vão além das escolas e das salas de aula.

Porém, para termos uma escola comum inclusiva, saber os direitos e reivindicá- los torna-se a ferramenta crucial para tal mudança educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.)Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed.Summus, 2006.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. Didática do Ensino Superior.2. ed.Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2011.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Os sentidos da (in) disciplina. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1996.

DUK, Cynthia. Educar na Diversidade. 3.ed. Brasília, DF: editora,2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio XXI: o dicionário da língua portuguesa.3 ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar.

São Paulo: Summus, 1999.

MINETTO. M. de Joaquim, et.al. Diversidade na Aprendizagem de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. Curitiba, PR: IESDE Brasil,2010.

NOGUEIRA,Mário Lúcio de Lima,et al. Tópicos Especiais em Educação Inclusiva.Curitiba, PR: IESDE Brasil,2012.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA QUEILA TERRA MIRANDA

RESUMO

A Educação Infantil é parte fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, sendo assim, podemos dizer que a psicomotricidade favorece o processo de ensino-aprendizagem, pois compreende que a educação é um processo muito mais amplo do que apenas a transmissão de conhecimentos. Nesta etapa, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

A psicomotricidade é um importante instrumento para o fortalecimento da criança enquanto sujeito, facilita a construção de sua unidade corporal, ajuda na conquista da autonomia intelectual e afetiva. Por meio das atividades psicomotoras, as crianças , além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem.

Para que o trabalho da educação psicomotora com as crianças tenha sucesso, mostra-se vital o papel que o professor-educador desempenha como mediador desta construção de identidade, autonomia, respeito, ludicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Psicomotricidade; Aprendizagem.

1 **INTRODUÇÃO**

Este trabalho aborda a importância da psicomotricidade na Educação Infantil.

O tema apresenta a idéia de que pode haver aprendizagem através dos jogos e brincadeiras, sendo importante que estes ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil.

Verificou-se também a importância de ver a criança como um conjunto: corpo, mente e afetivo no processo de ensino sistematizado especialmente na Educação Infantil, pois sua prática proporcionará a oportunidade da vivência através do jogo simbólico e a exploração da linguagem corporal a partir da observação do educador contribuindo com a capacidade de aprendizagem a evolução da criança.

O educador deve desenvolver a o habito de observar se o seu aluno possui um desenvolvimento psicomotor adequado. Diante das observações ele poderá buscar e também aplicar exercícios psicomotores adequados, que ajudem no processo de desenvolvimento da criança.

A educação psicomotora, também pode ser utilizada no caráter preventivo. Assim os possíveis fatores que influenciaram as dificuldades decorrentes dos distúrbios psicomotores poderiam ser prevenidos.

No capítulo um abordarei a história da psicomotricidade. Nos capítulos seguintes analisarei o desenvolvimento psicomotor, a importância do brincar e algumas propostas de trabalho com psicomotricidade

Diante dessas considerações espero ter contribuído com a ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento psicomotor, na certeza de que este tema não se esgota aqui. Certamente outros trabalhos e novos estudos merecem ser desenvolvidos.

Espera - se ainda que este trabalho venha a contribuir para a compreensão das relações entre os aspectos físico, fisiológico e psíquico do desenvolvimento da criança, o que se torna necessário para resolver questões mais complexas das relações entre a psicologia e a fisiologia, entre a psicologia e a educação, envolvendo profissionais não só de Pedagogia, mas também de psicólogos, professores de Educação Física e outros profissionais que possam contribuir com mais conhecimentos sobre as crianças da Educação Infantil.

2. PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é a capacidade de movimentar-se com intencionalidade de tal forma que pressupõe o exercício de múltiplas funções psicológicas, memória, atenção, raciocínio, discriminação, etc.

Segundo AJURIAGUERRA (1980) "a psicomotricidade é a realização do pensamento através do ato motor preciso, econômico e harmonioso".

Assim como outras ciências, tem passado por mudanças significativas. E essas transformações possibilitaram avanços que influenciam a prática psicomotora nos dias de hoje. Portanto, a necessidade de fazer um breve relato dessa evolução, que poderá contribuir para o entendimento do estágio atual da psicomotricidade e dos caminhos que se apresentam no campo da educação psicomotora.

Durante muitas décadas, os multiprofissionais da educação (pedagogos, psicólogos, profissionais de educação física e outros) têm estudado e pesquisado com dedicação os problemas ligados à Educação Básica, principalmente os da Educação Infantil, e mais especificamente, os da Pré - Escola. Destaca-se que, nesse nível, se encontram os primeiros degraus da educação, daí pensar que toda atenção no começo da vida da criança requeira cuidados específicos, pois, quanto mais precocemente a criança for orientada, estimulada, informada e observada, mais chance terá de, saudavelmente, evoluir no seu desenvolvimento neuropsicomotor (NEGRINE, 1995, p.15).

Diversos autores apresentaram conceitos relacionados à psicomotricidade. Para Pierre Vayer (1986), "a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da educação física com o fim de normalizar ou melhorar o comportamento da criança", segundo Jean Claude Coste (1978), "é a ciência encruzilhada, onde se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista biológicos, psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e linguístico".

Para Jean de Ajuriaguerra (1970), "é a ciência do pensamento através do corpo preciso, econômico e harmonioso".

A palavra psicomotricidade foi utilizada pela primeira vez em 1870, quando os estudos médicos definiram os distúrbios da atividade gestual e da atividade prática. A medicina, naquela época, necessitava nomear certos fenômenos clínicos, tendo um caráter neurológico.

Os estudos de E. Dupré, em 1907, mudam os rumos da psicomotricidade, ao

descrever um quadro que chamou de síndrome de debilidade motora, que não associava a um dano ou lesão extrapiramidal. Em 1909, identifica o paralelismo entre as manifestações motoras e psíquicas e usou pela primeira vez o termo "psicomotricidade".

Dentre as definições encontradas na obra dicionário de psicomotricidade, de Hurtado (1991, p.91), destaca-se a psicomotricidade como "ciência da educação que enfoca a unidade indivisível do homem (constituída pelo soma e psique), educando o movimento ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectuais". Essa definição esclarece que a psicomotricidade é também um campo de domínio da educação, aspecto que tem desenvolvido trabalhos significativos em nossos dias.

Alguns autores, como Pierre Vayer

(1986), dizem que a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que faz uso da educação física com o objetivo de melhorar o comportamento da criança.

Ela não deve ser vista apenas como uma técnica de educação física, pois o corpo vai além de um conjunto de músculos. Há uma relação mútua entre o desenvolvimento cognitivo com o motor, a psicomotricidade é a compreensão do corpo na sua totalidade, o ser no mundo em todas as suas dimensões.

Quando o indivíduo age, forma planos em sua mente para solucionar um certo problema para se adequar a uma situação, embora não haja no exercício motor um elemento formador e transformador da inteligência humana. Fonseca (2004, p. 27) ensina que

[...] a motricidade transformou a anatomia, a fisiologia e a psicologia do ser humano, modificou as suas funções e a inteligência que a utiliza. A motricidade humana – por analogia a única suscetível de se designar por psicomotricidade – exige a tomada de consciência, a vontade motivacional e o sistema de representações; com ela o ser humano inventou e fabricou, com o seu corpo biológico, corpos artificiais [...].

A psicomotricidade não pode ser analisada fora do comportamento e da aprendizagem, é uma sequência de ações, ou seja, uma sequência espaço-temporal intencional.

3. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola de Educação Infantil assumiu sua verdadeira função, a transformação cultural dos objetos de conhecimento, vendo a criança de forma integral, passando a entender o brincar como uma vivência alegre, importante e significativa para a infância, valorizando assim, a prática corporal.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.32) relata que cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando 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 gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança.

Interagindo e articulando durante as atividades de grupo, a criança encontra espaço para a sua própria expressão, permitindo transformações que resultam em uma maior flexibilidade na relação consigo mesma, com os amigos, os familiares e com os diversos grupos com os quais ela se relaciona.

Autonomia e integração são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança, bem como sua participação na vida. A psicomotricidade pode contribuir para essa autonomia a fim de valorizar a estabilidade e a qualidade das relações entre adulto e criança, nas instituições de educação, porque constrói na criança condições de aprender a lidar com os diferentes elementos e situações da vida prática.

A linguagem corporal é um elo inte-

grador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivo e social. Por isso partimos do pré-suposto que o nosso corpo é um conjunto fantástico de estruturas e funções complexas e sutis. Se prestarmos atenção verá que todo pensamento é expresso através do nosso corpo de alguma forma, gestos, caras, bocas, sorriso, choro... O corpo é nossa casa. A criança consegue organizar o mundo a sua volta quando vivem experiências sensórias motoras, ou seja, interage com os órgãos do seu corpo e o mundo que a cerca, só então ela se localiza, assimila, identifica e formula conhecimento.

Em muitos momentos, no cotidiano da educação infantil, um professor, ao empregar determinados jogos e brincadeiras, contribui ou oferece condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança. Segundo Koyniak Filho (2001,

p. 35), é necessário levantar um repertório de jogos e brincadeiras e identificar quais são os aspectos da motricidade que cada um deles estimula de forma mais intensa.

A prática psicomotora planejada a partir da escolha prévia dos jogos e brincadeiras pode ter um caráter preventivo, quando oferece condições favoráveis ao desenvolvimento de um ou mais elementos psicomotores; ou reeducativo, ao contribuir para a superação de possíveis dificuldades já instaladas. Lapierre e Le Boulch, conforme Oliveira (1997, p.36), afirmam que a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda criança. Le Boulch (1992, p.24) acrescenta, ainda, que ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares [...] deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade são utilizados com frequência. O desenvolvimento do Esquema Corporal, Lateralidade,Estruturação Espacial, Orientação Temporal e Pré - Escrita são fundamentais na aprendizagem.

Na Educação Infantil, a prioridade deve ser ajudar a criança a ter uma percepção adequada de si mesma, compreendendo suas possibilidades e limitações reais e ao mesmo tempo, auxiliá-la a se expressar corporalmente com maior liberdade, conquistando e aperfeiçoando novas competências motoras.

O movimento e sua aprendizagem abrem um espaço para desenvolver:

- Habilidades motoras além das dimensões cinéticas, que levem a criança a aprender e a conhecer seu próprio corpo e a se movimentar expressivamente;
- Um saber corporal que deve incluir as dimensões do movimento, desde funções que indiquem estados afetivos até representações de movimentos mais elaborados de sentidos e ideias;
- Oferecer um caminho para trocas afetivas;
- Facilitar a comunicação e a expressão das ideias;
- Possibilitar a exploração do mundo físico e o conhecimento do espaço;
- Apropriação da imagem corporal;
- Percepções rítmicas, estimu-

lando reações novas, através de jogos corporais e danças;

- Habilidades motoras finas no desenho, na pintura, na modelagem, na

escultura, no recorte e na colagem, e nas atividades de escrita.

Os materiais que colaboram para as experiências motoras podem incluir:

- Túneis para as crianças percorrerem;
- Caixas de madeira;
- Móbiles;
- Materiais que rolem e onde as crianças possam entrar;
- Instrumentos musicais ou geradores de som (bandinhas de diversos objetos, etc.);
- Cordas;
- Bancos, sacos de diversos tamanhos, pneus, tijolos;
- Espelhos, bastões, varinhas;
- Papéis de todos os formatos;
- Giz, lápis, canetas hidrográficas (de diversos tamanhos);
- Elásticos e outros.

Estimular atividades corporais, para além da sala de aula, propiciando experiências que favorecerão a motricidade fina, auxiliaria os alunos de ritmo normal e os de aprendizagem lenta a vencer melhor os desafios da leitura e da escrita.

Além disso, pode ser destacado o fato de que as brincadeiras e os jogos são importantes no mundo da fantasia da criança, que torna possível transcender o mundo imediatamente disponível, diretamente perceptível.

O professor deve se lembrar, que o material de seu trabalho é o seu aluno. Portanto, não deverão preocupar-se apenas em preparar o ambiente escolar com cartazes, painéis, faixas. Mas em preparar a si mesmo. É necessário que ele conheça seu aluno, torne-se seu amigo. É a partir de uma relação autêntica e de confiança estabelecida entre professor e aluno, que se poderão propor dinâmicas que auxiliem o desenvolvimento infantil, contribuindo na capacidade de expressão e de habilidades motoras das crianças.

Negrine (1986, p.32) afirma que “as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelas crianças, quando estas chegam à escola formal para a alfabetização, são resultantes de toda uma vivência com seu próprio corpo e não apenas de problemas exclusivos de aprendizagem da leitura e escrita”. O autor diz que o desenvolvimento do domínio corporal é um fator essencial para as aprendizagens cognitivas. Baseando-se em Quirós S. Scharager, Negrine enfatiza que as dificuldades de aprendizagem podem começar a se manifestar entre os três e os cinco anos de idade, sendo que, após os cinco anos, a frequência dessas dificuldades em crianças em idade escolar aumenta consideravelmente. Ainda para o mesmo autor, a lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Isso não quer dizer que todas as crianças que tenham dificuldades de aprendizagem também tenham alterações na lateralidade.

Romero (1988, p.9) afirma ainda que os problemas de leitura e de escrita apresentam relação espacial entre o eu da

criança e o seu meio dentro da formação do seu universo, sendo o esquema corporal, a lateralidade e a orientação espaço-temporal, aspectos salutares que interagem diretamente nesses problemas.

O faz-de-conta e a representação tendem a para uma imitação cada vez mais perfeita do real e acaba sendo o melhor meio das crianças se entenderem.

Imaginação muito fértil, que tornam capazes pular de “grandes alturas”, escalar “altas montanhas”, pular por cima de “rios revoltos” e correr “mais rápido.

As brincadeiras imaginárias são importantes ferramentas para o aprendizado.

Deve-se tirar vantagem da grande imaginação da criança pelo uso de uma variedade de atividades, incluindo teatro e fantasias.

É necessário propiciar a cada criança a chance de poder desenvolver da melhor forma suas próprias potencialidades. Isto é possível num ambiente onde se beneficiará no contato com as crianças da mesma idade e com a possibilidade de crescer junto a elas através das atividades coletivas alternadas com tarefas mais individuais, neste estágio, a atividade motora, em relação com o adulto ou com outras crianças, traduz a expressão de uma necessidade fundamental do movimento, de investigação e de expressão que deve ser satisfeita

Quanto mais nova é a criança, mais dificuldade tem em organizar a imagem do corpo, pelo que o aspecto expressivo do movimento reveste uma importância fundamental. É importante que o educador saiba respeitar a atividade da criança, a fim de não interferir nos seus jogos, propondo-lhe seus próprios modelos. O aperfeiçoamento e o enriquecimento da atividade prática mediante o trabalho de coordenação dinâmica geral.

“Nessa idade, se constituem as bases do que irá permitir do simbolismo chegar ao pensamento conceitual. A afetividade e a espontaneidade são constantemente solicitadas, e o problema afetivo importante é sempre percebido” (MASSON, 1985 p.35).

É a afetividade um elemento importantíssimo na vida da criança, não podendo, portanto, ficar ausente na sua educação psicomotora. Não se devem privar as crianças de atividades preciosas como são as atividades psicomotoras, principalmente na pré-escola, reduto do seu conhecimento, da sua alegria, da sua socialização e de tantos outros motivos para o aumento do repertório infantil.

4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

A partir dos estudos realizados por esse artigo, foi capaz de perceber como se deu a evolução dos estudos acerca da psicomotricidade e como a partir daí houve uma revolução na forma de se ver a Educação Infantil.

Foi possível evidenciar que a linguagem corporal é uma forma significativa e complexa de interação, pois envolve os mais diversos estados emocionais: amor, medo, hostilidade, ódio, sendo relevante que o educador conheça caminhos que possibilitem a exploração das diversas formas de comunicação corporal da criança, respeitando e valorizando suas vivências históricos-culturais.

A criança deve viver esta fase da Educação Infantil, levando uma experiência de forma positiva. O objetivo é propiciar à criança situações na qual ela tenha confiança em seu corpo e em seu desempenho motor e não fazê-la viver situações desvalorizadas. Incentivar uma relação saudável com o próprio corpo e o uso dele na aprendizagem é uma prática que deveria ser cultivada por toda escolaridade.

A linguagem corporal é elemento mediador da aprendizagem e desenvolvimento humano. A educação pela expressão é parte fundamental desse processo especialmente na Educação Infantil.

Nesta perspectiva entendemos que o professor de Educação Infantil deverá contemplar a expressão corporal como princípio norteador das atividades didático - pedagógicas, possibilitando que o movimento a encontrarem significado na prática psicomotora presente na relação que a criança mantém com o mundo. A linguagem corporal é elemento mediador da aprendizagem e desenvolvimento humano. A educação pela expressão é parte fundamental desse processo especialmente na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a criança necessita de profissionais que propiciem um clima de segurança e de confiança no decorrer do trabalho. Por isso, a criança deve viver esta experiência de forma positiva na área afetiva, com o objetivo de propiciar - lhe situações nas quais ela tenha confiança em seu corpo e em seu desempenho motor. O professor deve sempre ter em mente que seu principal material de trabalho é o aluno e por isso, não deverá apenas preocupar - se em preparar o ambiente escolar com cartazes, painéis, faixas, mas preparar - se a si mesmo. É necessário que ele conheça o aluno, seja seu amigo.

Pode - se concluir então, que na Educação Infantil, o mais importante deve ser ajudar a criança a ter uma percepção adequada de si mesma, compreendendo suas possibilidades e limitações reais e ao mesmo tempo, auxiliá-la a se expressar competências motoras.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatria infantil. São Paulo: Masson, 1980.

Psicologia y epistemologia genéticas. Buenos Aires: Proteo, 1970.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre:Artmed, 2004.

HURTADO, J. G. G. M. Dicionário de psicomotricidade. Porto Alegre: Prodil,

1991.

KOLYNIAK FILHO, Carol. Contribuições para o ensino em motricidade

humana. In: Discorpo, revista do Departamento de Educação Física e Esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2001, n°13, p. 35.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MASSON, J. (Org.) (1985/1986) A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887-1904. Rio de Janeiro: Imago.

NEGRINE, A. Aprendizagem e

desenvolvimento infantil: psicomotricidade, alternativas pedagógicas. v. 3. Porto Alegre: Prodil, 1995.

A. Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

v. 1. Brasília: MEC / SEF, 1998.

ROMERO, Eliane. Lateralidade e rendimento escolar. Revista Sprint, vol 6,1988.

VAYER, Pierre. Educação, Psicomotricidade e Retrocesso Mental, Ed.Científico-Médica.1969.

A criança diante do mundo. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

VARIANTE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO

RESUMO

No Brasil, os estudos sobre variação linguística têm se tornado objeto de intensas discussões e debates no âmbito escolar. Neste contexto, este artigo visa, através de uma discussão teórica, e uma revisão bibliográfica refletir e sensibilizar a postura do professor de língua materna que, até pouco tempo, tinha a visão de que a principal função da escola era corrigir o "português errado" de seus alunos em relação à norma culta da língua portuguesa, sobre o papel social da escola nesse contexto, como também; reconhecer atitudes de preconceitos linguísticos mais frequentes utilizados entre professor e alunos. A contribuição teórica pauta- se nos estudos de Bagno (1999), Stella Maris Bortoni (2009), Sozângela (2009) e Jan Edson (2011) entre outros. Nesse estudo constatamos que a língua é um bem inerente ao se ser humano e se apresenta nas atividades sociocomunicativas nas práticas sociais situadas de diferentes formas, daí as diversas variedades com suas funções de uso.

PALAVRAS - CHAVE: Variação linguística; Ensino de língua materna; Preconceito linguístico.

ABSTRACT

In Brazil, studies on linguistic variation have become the object of intense discussions and debates in the school environment. In this context, this article aims, through a theoretical discussion and a literature review, to reflect on and raise awareness of the position of the native language teacher who, until recently, had the view that the main function of the school was to correct the "wrong Portuguese" of his or her students in relation to the Portuguese standard, about the social role of the school in this context, as well as to recognize attitudes of linguistic prejudice most frequently used between teachers and students. The theoretical contribution is based on the studies of Bagno (1999), Stella Maris Bortoni (2009), Sozângela (2009) and Jan Edson (2011) among others. In this study we found that language is inherent to the human being and is presented in sociocommunicative activities in social practices

situated in different ways, hence the different varieties with their functions of use.

KEYWORDS: Linguistic variation; Mother tongue teaching; Linguistic prejudice.

INTRODUÇÃO

É inegável o fato de que a língua seja um fenômeno social, e desde a Grécia antiga, a linguagem vem sendo intensamente discutida, no que se refere à variação da língua, sem muito consenso entre os estudiosos. Já que esta não é homogênea, é inevitável que apareça inúmeras possibilidades capazes de proporcionar variação linguística de qualquer natureza.

Percebemos que nos últimos trinta anos, os Linguístas brasileiros vêm se empenhando em estudos e elaborando teorias para mostrar com mais fidelidade a nossa realidade linguística, se dedicando com mais interesse em descrever o português brasileiro, língua materna da qual quase todos deste país falam.

Grande parte dessas pesquisas sobre a língua falada deu origem a muitas dissertações, artigos, teses etc., cuja quantidade de material já divulgado, ainda é tímida, mas a publicação desses resultados já é o suficiente para inferir nas formas de se trabalhar a Língua Portuguesa na sala de aula.

Diante disso, no presente trabalho debateremos sobre a importância da sociolinguística quanto o trabalho com a oralidade na prática docente propondo algumas soluções cujo desafio requer mobilização do professor para uma nova construção de um projeto de ação voltado para os estudos linguísticos variáveis na escola. Em seguida discutiremos sobre o ensino de língua materna, bem como a variação é tratada no livro didático, uma vez que raramente fazemos reflexões sobre questões linguísticas e, quando o fazemos, é baseada na gramática normativa. As normas prescritivas devem ser tão valorizadas quanto o modo de falar de cada um, de cada comunidade e região. Há, pois, muitas formas de se refletir sobre o português brasileiro, é só usar nossa criatividade. Por fim discutiremos a competência comunicativa, afinal de contas todos nós a temos como língua materna, e somos muito competentes em língua portuguesa.

Dessa forma, esse rápido estudo vem para nos despertar e levar-nos a refletir sobre a repercussão dos estudos sociolinguísticos, e da relação desses estudos com a prática de ensino da língua. Desenvolvendo assim, em suas aulas metodologias que dê ao aluno a possibilidade de produzir textos orais de forma competente e discutindo a cerca do preconceito linguístico.

1. O TRABALHO COM A ORALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Construir uma maneira adequada para se trabalhar variação linguística em sala de aula é de fundamental importância, mais importante que isso, é a prática dessa construção para que a língua possa alcançar seus objetivos diminuindo ou evitando o preconceito linguístico, desenvolvendo assim, no educando a competência comunicativa adequada aos mais diferentes contextos.

Nesse contexto, percebemos nos ambientes escolares um trabalho parecido com o que sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), professores objetivando desenvolver e ampliar as capacidades de interação oral adquiridas pelo aluno em outros momentos escolares, esses trabalhos incluem objetivos como saber a forma e o momento adequado para falar e ouvir. Em contrapartida, o professor deixa de propiciar ao aluno condições amplas de participação no meio de vivência, ou seja, não deixa claro que a norma culta também é uma variante da língua, assim como a que ele usa no seu dia a dia. Para o linguista americano Dell Hymes, a sociolinguística descarta a ideia de língua homogênea, como propõe a teoria gerativa, e ressalta a Teoria da variação, devendo esta ser estudada no contexto social. Foi então que Hymes em 1966 propôs um novo conceito, o de competência comunicativa. Nessa concepção, o falante não inclui apenas regras para formar sentenças, e sim, de recursos comunicativos de diversas naturezas como: recursos gramaticais, vocabulário, normas culturais e sociais para definir a adequação e viabilizar a fala.

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), a principal novidade na proposta de Dell Hymes, foi o fato de ter incluído a noção de adequação no âmbito da competência. Assim, mobilizando elementos culturais, o falante não só obtém sentenças bem formadas como também monitora sua fala adequando-a ao interlocutor. O trabalho com a oralidade busca situações mais estruturadas de uso da fala, como fazer um relato de experiência, fazer uma entrevista, apresentar um tema pesquisado. Nessas situações formais, o uso da fala requer o conhecimento das características próprias de cada gênero, o que se adquire a partir da vivência e do trabalho de um objetivo melhor direcionado por parte do professor nas aulas.

Em relação à oralidade e ao ensino de língua portuguesa, exige-se do docente uma mudança de comportamento, ou seja, que o docente não trate a norma culta com exclusividade e passe a trabalhar a língua como forma de interação, transmissão de informações e expressão de pensamentos, uma vez que, na maioria das vezes, esse tema passa despercebido nas atividades desempenhadas pelo professor em sala de aula. Baseado nisso, os PCN (1998) assegura que até os oito anos de idade, o indivíduo deva ser capaz de lidar com diversos tipos de textos e tomar sua palavra como verdadeiros cidadãos.

Para Bortoni (2009), a realização de uma regra linguística não padrão pelos alunos se deve por alguns padrões na conduta do professor. Dentre eles, destacam-se dois; primeiro é o fato de o professor não perceber o uso de regras não padrão. Nesse caso, isso acontece por dois motivos: ou o professor não está atento, ou o professor não identifica naquela regra uma "infração" por que ele próprio a tem em seu repertório. É, no entanto, "invisível" para ele; Segundo, é o professor perceber o uso de regras não padrão e não intervir para o não constrangimento do aluno.

Bortoni (2009) reitera que, no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo a norma padrão, é que as duas variantes se justapõem em sala de aula. Diante disso, os professores, e principalmente os linguístas, vivem um dilema de como intervir nessa situação, e a res-

ponsabilidade maior se dá na forma pedagógica de abordagem a esse aluno. Aconselhamos, no entanto, não usar o falar do educando como um erro, como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, é sabido por todos, o quanto os estudos na área da sociolinguística é importante para levar o aluno a refletir e conscientizá-los sobre essas diferenças.

Sobre as mais diferentes concepções da linguagem, "o mais importante é perceber que existe a possibilidade de se trilharem vários caminhos, e o professor deve estar atento para optar por aquele que seja mais pertinente e produtivo para as suas atividades em sala de aula" (SOZÂNGELA 2009, p. 13).

No entanto, cabe ao professor de língua portuguesa, questionar-se: por que ensinamos o que ensinamos e como ensinamos o que ensinamos? TRAVAGLIA (1996, apud MATTA, 2009, p.13) insiste em que não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da língua portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções do que fazemos e do que não fazemos. Para Sozângela (2009) essas perguntas parecem muito evidentes para um professor, mas se pararmos para analisar sobre elas, veremos que as resposta não surgem tão facilmente. Ao respondermos aos questionamentos feitos acima teremos toda uma atitude que nos representa como professores de ensino da língua.

1.1. COMO A ESCOLA FICA NESSE CONTEXTO?

A escola é um espaço no qual desenvolvemos relações sociais cujo ambiente físico integra pessoas que assumem alguns papeis sociais, tidos com conjunto de obrigações e de direitos constituídos e estabelecidos no processo dessa integração humana.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p. 23), "um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papeis sociais. Os papeis sociais são o conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais"

Para a sociolinguista acima citada, a Escola como qualquer outro meio social, encontra grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social em ascendência sobre seus alunos, está sujeita a regras mais rigorosas no se comportamento verbal e não verbal.

Sabendo disso, cada vez mais, os gêneros da oralidade são objetos de trabalho e pesquisa por parte de professores e coordenadores. A oralidade, assim como a escrita, é um fenômeno linguístico que pode e deve ser trabalhado na escola, uma vez que, a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais. A escola também deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando necessário for. No entanto isso não pode significar, em hipótese alguma, estigmatizar o estudante pelos traços que marcam sua fala. Algumas questões são inevitáveis e nos preocupam, uma vez que alguns professores não estão preparados adequadamente para trabalhar a variedade linguistica em sua sala de aula, situação que os deixam inseguros

sem saber se deve corrigir ou não, que erros corrigir, ou até mesmo se podem falar em erros.

Sobre essa questão do "erro",

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente

o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. E saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstancias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido." (PCN,1997, p. 34)

Quando se trata de língua materna, ficamos impossibilitados de nos referirmos à variação como um "erro", uma vez que a usamos na comunicação e para a comunicação.

Diante de uma tabuleta escrita COLÉGIO é provável que um pernambucano, lendo- a em voz alta, diga CÒlégio, que um carioca diga CUlégio, que um paulistano diga CÔlégio. E agora? Quem está certo? Ora, todos estão igualmente certos. O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico. (BAGNO, 1999, p. 52)

Como já dissemos a língua portuguesa não é homogênea, ou seja, não é falada do mesmo jeito por todos os brasileiros. Quando ouvimos uma pessoa falando, sabe se de que região é. O jeito particular de usar a língua atende às necessidades de comunicação do dia a dia. Portanto, não é melhor nem pior do que qualquer outro brasileiro. Como expressão da cultura, é natural que a língua varie de conforme a região e o grupo social.

O trabalho com a produção de textos não se dá apenas na modalidade escrita (redigir um bilhete, uma carta, uma narração, etc.). Já que na maior parte do tempo produzimos textos na modalidade oral. Porém esse tipo de trabalho deve ter, na escola, o mesmo privilégio que o trabalho com a escrita. Vale ressaltar, no entanto, que as atividades voltadas à oralidade não significam "corrigir" falas do aluno, mas deve ter como meta levá-lo a perceber que o uso dessa forma de linguagem depende da decorrência da situação concreta de uso podendo ser mais ou menos formal em função do contexto e do interlocutor. Para isso, é fundamental que se criem no ambiente escolar, situações em que o uso da linguagem se aproxime ao máximo possível de reais situações de uso.

O padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não padrão pelos alunos depende basicamente do tipo do evento em que elas ocorrem. Como regra geral, observamos que quase nunca os professores intervêm para corrigir os alunos durante a realização de um evento de oralidade, que, como já vimos, são realizados sem exigência de monitoramento (BORTONI-RICARDO, 2009, p.38).

Para Leite (2011), para que percebamos a lacuna que existe entre a fala e a escrita, a sugestão é propor e orientar os alunos em uma pesquisa sobre o uso da língua cujo discente apresentará e analisará esse trabalho em sala de aula juntamente com os colegas, sem a intervenção formal do professor, e assim confrontar o uso que a sua comunidade faz, com as normas prescritivas da gramática normativa. Dessa forma há a possibilidade de o aluno entender a diversidade linguística a partir do momento que entende sua realidade.

Nesse aspecto pedagógico culturalmente sensível aos saberes do aluno, Bortoni- Ricardo (2009) nos coloca que diante da realização de uma atividade como essa descrita acima ou diante da correção uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.

Esse trabalho analisado em grupo ou pelo menos por dois interlocutores é de fundamental importância no cultivo desses saberes. Aos professores a mudança começa aí, naquele diálogo antes mesmo da aula começar, no qual a interação com o outro vem em primeiro lugar, e não como propõe Leite (2011), no "aquecimento" da aula, ao invés da pratica desmotivante do "abram seus livros...". São oportunidades de interação entre professor e aluno, alunos e alunos que dão a aula uma atmosfera mais propicia ao aprendizado

É importante frisar que, além da linguística defender o trabalho com a variação, a escola deve proporcionar vários saberes linguísticos aos seus educandos na ocasião apropriada, uma vez que a linguística mostra que cada variação tem sua importância de uso em situações comunicativas específicas, pois assim, consequentemente, estará respeitando culturalmente os alunos para que não sejam discriminados por sua particularidade no falar.

2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E VARIEDADE LINGUÍSTICA

Nessa perspectiva, entendemos que se estuda português com o objetivo de conhecer e poder usar outras variedades de língua além daquela que aprendemos espontaneamente. Nossa variedade de língua falada pode ser suficiente para a comunicação imediata, mas é importante que saibamos compreender e usar a norma culta, porque ela é a base para a produção da maior parte dos textos pelos quais nos comunicamos, tanto escrita quanto falada. E, sem dúvida, é melhor poder escolher entre usar ou não a norma culta do que não ser capaz de usá-la por desconhecimento.

Para Bagno (1999) existe o mito de que para se falar e se escrever bem é preciso saber gramática. Por outro lado, há quem afirma o oposto, como citada na Gramática de Cipro e Infante, que afirmam "A Gramática é instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua". Segundo o linguísta, a favor da gramática, também estão alguns pais de alunos que cobram da escola e dos professores, que tentam romper um pouco com o ensino conservador, uma postura tal como aprenderam quando estudaram, que para eles devem ensinar coisas "indispensáveis" como "analise sintática", "coletivo" e "antônimo". Essa declaração é um mito, pois, segundo (PERINI, 1996, p.50 apud BAGNO, 1999, p. 50), "não existe um grão de

evidência em favor disso; toda a evidência disponível é em contrário", se assim fosse todo gramático seria grandes escritores, e os bons escritores seriam especialistas em gramática.

Ora, não é a gramática normativa que "estabelece" a norma culta. A norma culta simplesmente existe como tal. A tarefa de uma gramática seria, isso sim, definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes. (BAGNO, 1999, p.64)

O que observamos e percebemos, é que a Gramática Tradicional não deve ser tratada como algo "infalível" e "sagrado", contudo não deve também ser ignorada, pois o seu uso é de fundamental importância para aqueles que estudam a linguagem humana, como nos afirma Bagno em sua teoria:

"O que é preciso sim é deixar de ver a Gramática Tradicional como uma doutrina "sagrada" e "infalível" para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre a língua e o pensamento, o do exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc. Em suma, empreende-se o estudo da gramática das línguas, de acordo com os conceitos modernos da ciência". (BAGNO, 2002, p. 22)

Vale ressaltar ainda, que, por outro lado, existe outra concepção de gramática, aquela que considera a língua como um leque de variedades que os falantes de determinada língua utilizam em diversas situações de interação comunicativa, cujos usuários, demonstram ter conhecimentos que os habilitam a produzir frases e sequências que os identificam como pertencentes a ela. Assim é a gramática internalizada.

Se os fatos linguísticos são por natureza variáveis, parece correto admitir que as regras que o falante implicitamente domina, e que o habilitam a usar de maneira regular sua variedade de língua e as variedades mais próximas, são também, variáveis, no sentido de que incluem os condicionamentos estruturais. Qualquer hipótese sobre o conhecimento linguístico dos falantes que não levasse em conta sua capacidade de adaptar-se às condições de fala aos condicionamentos estruturais, por mais complexa que seja não passa de uma simplificação grosseira e preconceituosa. Isso diz respeito a qualquer falante, inclusive, é evidente, aos falantes de grupos socieconomicamente desfavorecidos, que constituem hoje em dia a grande maioria dos alunos da escola pública (POSSENTI, 1996, p.77-78 apud MATTA, 2009, p. 119).

A escola como sendo um dos meios que possibilita aos alunos o acesso aos bens culturais de uma determinada sociedade deve procurar meios que parta da gramática do indivíduo para que ele possa expressar-se das mais variadas formas em diferentes contextos, cientes de que cada situação é marcada por exigências e/ou convenções que as caracterizam, inclusive com a norma culta da língua.

3. A ORALIDADE E O MATERIAL DIDÁTICO

É comum encontrarmos em livros

didáticos, exemplos de textos com falas de personagens, cuja atividade é transcrever essas falas para a modalidade culta da língua, desse modo, há um equívoco por parte do professor e do material produzido que deixa os alunos reféns de uma escrita escolarizada e impõe o que seria uma forma "correta" de falar. Quanto a isso:

Adoniran, junto com o personagem Chico Bento (de Maurício de Sousa), o compositor Luís Gonzaga e o poeta Patativa do Assaré, compõe o grupo das "vítimas" preferenciais do trabalho que se faz, em muitos materiais didáticos, com o fenômeno da variação. O grande problema é que existe ali uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais "correto", mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação, o que não é verdade. (BAGNO, 161, ago, 2010)

As palavras de Bagno nos fazem refletir, o quanto a cultura brasileira é rica em termos de linguagem, principalmente em sua variação, e nas diferenças entre o que se fala na área urbana e o que é falado na área rural. Notamos nas palavras do linguísta que o problema não está nas publicações de obras desses autores, a falha está na insistência dos materiais didáticos em usar essas produções de modo inadequado como únicas formas das variedades linguísticas.

Para o autor acima citado, três elementos formam um circulo vicioso do preconceito linguístico na prática docente. Esses elementos são a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos. Segundo ele a gramática tradicional inspira a prática do ensino, que provoca a indústria do livro didático, cujos autores recorrem à gramática como fonte de concepções e teorias sobre a língua, fechando assim o ciclo.

Por outro lado, ao que percebemos as devidas criticas ao preconceito gerado, tem mudado esse cenário no país. Para Bagno (1999) É inegável que o Ministério da Educação (MEC) tem feito seus esforços para uma reflexão menos dogmática e mais flexível à ética e à cidadania plena do indivíduo. Muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática.

Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter (PCN, 1998, p. 31).

Escolher bem o material linguístico de acordo com os alunos e os objetivos a serem alcançados também é papel importante no exercício do professor de português. Enfim, o docente também deve trabalhar em sala de aula com a linguagem focada na interação, como expressão de pensamento a fim de transmitir informação.

4. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Tem se discutido muito, o ensino de língua materna. Percebemos nesses estudos a necessidade de uma mudança que implica na formação do professor, principalmente o professor de língua portuguesa que deve estar em sintonia com a linguística desempenhando o seu papel social que é de ampliar a competência comunicativa do indivíduo como uma forma de promovê-los através de uma variedade textual mais ampla, dando ao aluno a oportunidade de se trabalhar com o todo da língua, nesse contexto, convém ao professor trabalhar o respeito ao dialeto, porém, possibilitando ao educando o acesso ao padrão culto mostrando quando deve adequá-las às situações de uso da língua. Para Jan Edson Rodrigues Leite (2011, p.54), competência "é o conhecimento e capacidade do falante para produzir e compreender frases adequadas ao contexto sociolinguístico."

Nesse contexto, e com outras palavras, Bortoni-Ricardo (2009) reafirma que a competência comunicativa de um falante que lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.

Percebemos, no entanto, que na condição de profissionais de ensino da língua, apenas ser conhecedor de processos de ensino aprendizagem não basta. Para Sozângela (2009), é necessária organização, explicitação clara e simples dos conteúdos que envolvem a oralidade, dessa organização aos alunos, quais são os objetivos pretendidos para que a aprendizagem possa ser bem sucedida.

A competência nesse caso se dá, quando o discente assume a própria palavra no discurso, dominando a língua para poder significar o meio social em que se situa ocupando assim, sua condição de cidadão.

Como falantes nativos de português, aprendemos a língua materna espontaneamente, ouvindo os adultos falarem. Vale ressaltar, que não há um único jeito de falar, a língua portuguesa apresenta muitas variantes. Há variantes regionais, própria de cada região do país, elas são perceptíveis na pronúncia, no vocabulário. Como destaca Rosa Virgínia Mattos e Silva ao pensar o ensino da língua materna:

Nos primeiros anos de ensino, a diversidade linguística, o plurilinguismo de certas comunidades, o pluridialetalismo de todas deveria ser respeitado, cultivado, não só para favorecer o desenvolvimento natural da expressão oral, como também para não criar bloqueios que se tornam no futuro intransponíveis, não só na comunicação escrita, como também na oral. O convívio com dialetos dominantes se faria também naturalmente, sobretudo através da leitura, quando fosse o momento, e pelo confronto contrastivo, sem avaliações de certo ou errado, mas no sentido de adequações/inadequação a determinadas situações novas (SILVA, 2004, p. 25).

Essas variantes podem ser também de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio (é importante ressaltar que a língua é uma questão de poder), cujas variedades se denominam norma culta a segunda e primeira norma popular.

Não obstante, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meios de comunicação. Como afirma Bagno (1999, p.51) "Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos de incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte do preconceito." A classe dominante utiliza norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e o seu uso ser um sinal de prestígio. Dessa forma, é comum que se atribua um preconceito social em relação à norma popular usada por grande parte dos brasileiros.

Percebemos, ainda que o preconceito gerado entre as duas normas não é de natureza linguística, e sim social. Devido a isto, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação quotidiana.

4. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dos estudos feitos, percebemos que as discussões sobre linguagem acontecem há bastante tempo, principalmente no que se refere à variação, visto que o discurso dos linguistas apregoa não priorizar somente a norma culta.

Debatemos neste trabalho questões voltadas ao fenômeno da variação linguística com o intento de amenizar o preconceito linguístico. Os estudos nos mostraram o quanto o trabalho docente deve estar sensível ao saber cultural do aluno e de acordo com o papel social da escola. O ensino de língua materna também foi ponto discutido neste estudo, no qual concluímos que a gramática normativa da língua deverá estar à disposição do professor e não o contrário, diminuindo assim, a concepção que muitos ainda têm, do certo e do errado na oralidade daqueles que são o foco principal do processo ensino-aprendizagem. O aluno. Que, espontaneamente já é competente em língua portuguesa, pois entendemos, que o indivíduo através do professor consciente do seu papel, possa também se conscientizar das características da língua e se interessar mais por ela e suas variantes.

Além disso, o estudo aqui realizado, em relação à sociolinguística nos enriquece e nos faz perceber a importância de se estudar a variação linguistica. Não apresentamos soluções prontas, porém incita a buscar através das reflexões o trabalho com a oralidade em sala de aula, visando criticar e buscar melhorias sobre o quanto precisamos nos conscientizar do uso que fazemos das variedades linguísticas de nossa língua para que os nossos alunos possam fazer o mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAGNO, M.: Português ou brasileiro: um convite a pesquisa. São Paulo: Parábola. 3 ed.2002.

BAGNO, M.: (1999). Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo, Loyola.

. Viva Adoniram Barbosa. Disponível em: http://marcosbagno. com. br/site/? page_id=911. Acesso em 24 out. 2011.

BARTONI-RICARDO, Stella Maris (2004). Educação em língua materna: São Paulo: Parábola.

BRASIL. SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 2001.

LEITE, J.E.R.(2011). Sociolinguística Interacional. João Pessoa: UFPB.

MATTA, S.S.(2009). Português Linguagem e Interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE DA SILVA GRAÇA

RESUMO

A presente monografia vem destacar alguns itens resultantes da pesquisa bibliográfica, sobre as Dificuldades de Aprendizagem, seu histórico e discutir a perspectiva de Psicólogos, Psicopedagogos e educadores acerca de problemas como Distúrbio de Déficit de atenção, Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia e outros. Sendo assim, esta investigação tem como objetivo principal identificar procedimentos pedagógicos atuais relacionados à alfabetização que visem a superação das dificuldades de aprendizagem nesta etapa de ensino. Apresenta maneiras para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, na qual se faz necessário primeiramente entender o que é aprendizagem e quais fatores que nela interferem. De certo, as dificuldades de aprendizagem observadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem estar relacionadas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças. Nesse sentido, é importante a análise das dificuldades e dos fatores que contribuem para o insucesso escolar, observando-se o trabalho do professor alfabetizador com alunos. A prática pedagógica precisa ter como premissa que cada criança é única e suas dificuldades merecem toda atenção, no sentido de resgatar-lhes o interesse, a disposição e a motivação em suas atividades escolares, com o uso de todos os recursos que se fizerem necessários para isso.

PALAVRAS CHAVE: Educação; Aprendizagem; Dificuldade.

INTRODUÇÃO

Aprendizagem é fenômeno do dia-a--dia, que ocorre desde o início da vida.

Aprendizagem é tema central na atividade do professor. Pode-se dizer que o trabalho do professor se resume na questão de aprendizagem.

Reserva-se o termo aprendizagem aquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento, como o que ocorre nas aprendizagens escolares. Treinamen-

to supõe repetições, exercícios e práticas. Uma situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém a vivenciá-la. Quanta coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente.

Não é qualquer mudança comportamental, no entanto, que será considerada aprendizagem. É importante excluir alguns casos como: as mudanças decorrentes da maturação, as mudanças passageiras e motivacionais, etc.

Pode-se definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência, observação. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, se uma pessoa passou por um treinamento ou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar essa modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantendo essa mudança por um período relativamente longo.

Aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, depende do envolvimento de cada um de seu esforço e de sua capacidade, de forma gradual, e cada um dentro do seu próprio ritmo.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre como uma equilibração progressiva, permitindo que experiências externas sejam incorporadas pelo indivíduo, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo de contínua construção da compreensão de uma realidade. De acordo com Dessen e Guedea (2005), o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo ocorrem de modo integrado, mesclando recursos de maturação, experiência e cultura na ontogenia. Dessa forma, é no processo de interação da pessoa com o meio que acontece o desenvolvimento dinâmico e contínuo. Assim sendo, o processo de interação engloba as relações do indivíduo com outras pessoas, com o ambiente que o cerca, com os grupos com os quais se relaciona, e com aspectos culturais - que se constituem de significados previamente estabelecidos e compartilhados.

Alguns autores afirmam que aprendizagem é um processo cumulativo, em

que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. Outros autores consideram que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, fazendo com que o individuo se reestruture, dando-os nova perspectiva.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do individuo.

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região especifica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, etc.

Enfim, criar e promover uma disposição favorável para realizar uma aprendizagem que seja o mais significativa possível. E possibilitar a modificação das disposições iniciais desfavoráveis.

O ensino precisa ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabendo que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

A função da escola em nossa sociedade é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual a modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

OBJETIVOS

Sendo assim este trabalho tem o objetivo de aprofundar estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, a fim de auxiliar o desempenho dos professores através da fundamentação teórico-prática das dificuldades, seus fatores e a forma de trabalhá-las, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Utilizaremos como metodologia de pesquisa, a técnica de documentação indireta, através da leitura e levantamento bibliográfico sobre o tema através de diversos autores, usando a metodologia da Análise de Conteúdo.

Serão consultados livros, sites da Internet e artigos de revistas especializadas.

CAPÍTULO I – APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, visto que desde o primeiro ano de vida ela já está exposta a elementos da cultura e a presença do outro, que se torna o mediador dessa cultura. Assim define-se o papel importante da brincadeira na idade pré-escolar.

De acordo com Vygotsky (1989), o professor, portanto, em uma abordagem histórico-cultural, tem a função de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, fazendo a mediação entre os conhecimentos espontâneos trazidos de sua realidade sociocultural e os conhecimentos científicos da própria escola. Agindo assim estará provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança Piaget (1998) afirma que este provém de uma "equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior". Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a conseqüência da evolução mental caracteriza uma equilibração sempre completa.

Entende-se que é importante uma educação que considere a criança não apenas como um aluno, mas também como uma criança que, no presente, tem potencialidades a serem desenvolvidas, com desejos e aspirações e, que alguns momentos pode apresentar problemas e por isso precisam de ajuda para serem superados. Para isso faz-se importante uma pedagogia que contemple a diversidade entre os estudantes e não um único modelo de criança, enfatizando a infância como uma fase importante da vida e oferecendo meios para que os pequenos cresçam sendo reconhecidos como cidadãos.

Como descreve Pedro Demo (2006), o professor é o profissional da aprendizagem, peça absolutamente chave de uma sociedade intensiva do conhecimento, figura crucial dos processos formativos que implicam formação do caráter, da personalidade das pessoas. Professores de educação infantil e das séries iniciais, por exemplo, participam ativamente da vida das crianças. Em muitos casos passam mais tempo com elas do que com seus pais, oferecendo-lhes, para além da aprendizagem, a segurança e o afeto que muitas não encontram em casa.

Na realidade, essa fase representa o início da educação formal das crianças. O que diferencia essa educação formal da educação familiar, e também da educação que se dava em instituições, antes das novas concepções de educação infantil é que na educação infantil se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e também no mundo da escrita.

Estudos recentes sobre a aprendizagem ainda sustentam complexidade na definição do termo "estratégias de aprendizagem". No entanto, González (2007), define as estratégias de aprendizagem como um conjunto de processos que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. Segundo Dansereau, as estratégias podem ser de dois tipos:

primárias e de apoio. A primeira prioriza o trabalho sobre o material de texto (compreensão e memória). A segunda sustenta o estado mental adequado para a aprendizagem.

É perceptível em todos os processos o envolvimento das diferentes classes com o desempenho e resposta do aluno aos conteúdos ou componentes. Incluindo o componente cognitivo, pode-se dizer que o sujeito está para o conteúdo, bem como o conteúdo está para o sujeito, pois o professor é responsável por orientar adequadamente o aluno nos processos aquisitivos de linguagem, operações e compreensões das abordagens. Tais processos também referem aos alunos de caráter excepcional, como cita o autor. Para a aplicação consciente dos processos no ensino, é preciso avaliar corretamente os alunos, bem como o perfil da turma de acordo com a faixa etária, a condição física e mental e os componentes sociais e culturais que envolvem a vida dos mesmos.

As raízes psicomotoras também complementam os processos aquisitivos de aprendizagem. Fonseca (2008), aponta para a experiência motora como facilitadora dos processos intrínsecos de construção mental do sujeito. A criança é capaz de manipular através das sensações o contato com letras e números, é capaz de construir imagens, esquemas e formas de pensamento baseado na incorporalização dos dados sensoriais e na antecipação de dados motores. Assimilando letras e números em seu próprio corpo e na sua motricidade (imagem do corpo), a criança esboça aspectos gnósicos e reflexivos que darão origem à aprendizagem da leitura, da escrita e de cálculos.

Resumidamente, é possível conceber uma aprendizagem baseada nas relações de troca entre aluno e professor, bem como da interatividade entre aluno e ambiente como facilitador de aprendizagem.

A educação infantil consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, multidiversificada e em constante mudança. Na escola consideramos desafiador conseguir adaptar uma prática pedagógica que atenda essas necessidades. Então, diversificam-se as atividades visando proporcionar um trabalho mais adequado possível. São trabalhadas atividades como: hora do conto, da música, do jogo, brincadeira, pintura e hora do aprender, entre outras.

Na educação infantil a criança está ávida e aberta às novas experiências e descobertas. Seus erros são considerados tentativas e é mediante essas tentativas que a aprendizagem acontece. Tentar varias vezes faz parte de sua aprendizagem. A criança arrisca, persiste, esforça-se, sem a critica e a vergonha que mais tarde inibe e desestimula as suas ações. E essa abertura natural para a exploração é a chave para propiciar uma educação transformadora.

As dificuldades de aprendizagem são um assunto vivenciado diariamente por educadores na sala de aula. Dificuldade de aprendizagem é um tema que desperta a atenção para a existência de crianças que frequentam a escola e apresentam dificuldades de aprendizagem. Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticas e mal tratadas. A dificuldade de aprendizagem é uma das maiores preocupações dos educadores, pois na maioria

das vezes não encontram solução para tais problemas.

Acredita-se que as crianças com problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. No entanto, não é raro encontrar educadores, que consideram, à priori, alguns alunos preguiçosos ou desinteressados. Essa atitude não só rotula o aluno, como também esconde a pratica docente do professor, que atribui ao aluno certos adjetivos por falta de conhecimento sobre o assunto em questão. Muitos desses educadores desconhecem, por completo, que essas mesmas crianças podem apresentam algum problema de aprendizagem, de ordem orgânica, social, psicológica ou outra. É imprescindível ao professor conhecer os problemas mais comuns no processo de ensino-aprendizagem, antes de rotular seus alunos.

CAPÍTULO II - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA

Segundo o Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (EUA, 1997), dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida.

Trata-se de uma temática complexa, controvertida e de abordagem pluri e interdisciplinar que congrega profissionais que nem sempre concordam em relação às suas definições, concepções e causas, empregando termos diferentes como seus sinônimos; é o caso de déficit, deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema, transtorno e mais comumente o termo distúrbio (DSM-IV, 1995; FONSECA, 1995).

A dificuldade de aprendizagem decorre de fatores intrínsecos e ambientais de construção do sujeito, bem como da desestabilização em virtude da adaptação ao que é novo. Perraudeau (2009) analisa a aprendizagem sob o ponto de vista do construtivismo social, que compreende o aprender como uma fonte de dificuldades, pois apropriar-se do novo revela indicadores de erro em trabalhos orais, escritos ou motores

Essa diversidade de terminologia é decorrente também dos diversos enfoques que subsidiaram os estudos das dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo. A primeira fase desses estudos é da fundação, compreendida no período de 1800 a 1930, etapa em que as lesões cerebrais foram mais destacadas, buscando-se suas origens e sua relação com as perdas ou distúrbios da linguagem e da fala. A segunda e terceira fase ocorreram no período de 1930 a 1960 e foram marcadas pela busca de instrumentos de diagnóstico e intervenção e desenvolvimento de programas escolares capazes de auxiliar crianças com problemas para aprender. A partir de 1960 experimenta-se a fase contemporânea que se caracteriza pela ampliação dos estudos sobre diagnóstico e intervenção para além da idade escolar, pela busca de definições mais precisas e pelo desenvolvimento de novas tecnologias de aprendizagem.

Apesar da confusão na utilização de terminologias e na própria concepção das

dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes atrapalham seu esclarecimento e os avanços de conhecimentos na área, merece destaque o fato de que apenas 43% das crianças que ingressam no sistema educacional terminam o ensino fundamental e, dentre estes, apenas 13% não enfrentam repetências, ou seja, conseguem chegar à oitava série na idade esperada (PILATI,1994). Mais recentemente, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) revelam que 59% dos alunos do ensino básico no país apresentam rendimento considerado crítico ou muito crítico e que a taxa de distorção série-idade atinge 39% do total de alunos avaliados.

Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar, por portarem deficiências físicas ou cognitivas; porém, um grande número de alunos (crianças e adolescentes), que ao longo do tempo apresentaram dificuldades de aprendizagem e que estavam fadados ao fracasso escolar pôde freqüentar as escolas e eram rotulados em geral, como alunos difíceis.

Os alunos difíceis que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que não tinha origens em quadros neurológicos, numa linguagem psicanalítica, não estruturam uma psicose ou neurose grave, que não podiam ser considerados portadores de deficiência mental, oscilavam na conduta e no humor e até dificuldades nos processos simbólicos, que dificultam a organização do pensamento, que consequentemente interferem na alfabetização e no aprendizado dos processos lógico-matemáticos, demonstram potencial cognitivo, podendo ser resgatados na sua aprendizagem.

É verdade que, para a maioria das crianças, aprender pode ser um desafio. Mas isso, em geral, não indica deficiência de aprendizagem. Isto indica apenas que toda criança tem seus pontos fracos e fortes na questão da aprendizagem. Alguns tem grande capacidade de ouvir, assimilam muitas informações simplesmente ouvindo. Outras têm mais facilidade com o visual, aprendem melhor lendo. Na escola, porém, todos os alunos são misturados numa sala de aula e espera-se que todos aprendem independentemente do método de ensino utilizado. Assim é inevitável que alguns tenham problemas de aprendizagem (SCOZ, 1994).

As dificuldades de aprendizagem na escola, podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

De acordo com Santos et al (2005), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, números de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o

mais amplo em que vive o individuo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

Segundo Rabelo (1993), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização referente à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Eles podem ser duradouros ou passageiros e mais ou menos intensos e levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada.

Na perspectiva de estudo das grandes dificuldades, Perraudeau (2009) aponta para o aluno com dificuldade como aquele que não construiu ou que construiu mal as operações, as estruturas lógicas ou as abstrações que constituem seu pensamento. Assim, quando não há acompanhamento ou intervenção pedagógica, o aluno corre o risco de fixar a dificuldade, transformando-a em um problema complexo de difícil solução.

CAPÍTULO III – DISTÚRBIOS DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive. Cabe a escola desenvolver a linguagem oral que o aluno traz, através da atividade pedagógica, que deve garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

Memória - a criança apresenta dificuldade auditiva e visual de reter informações. Ela pode ser incapaz de recordar os sons das letras, de juntar os sons para formar as palavras ou ainda memorizar seqüências, não conseguindo lembrar a ordem das letras ou os sons dentro das palavras.

Orientação espaço-temporal - a criança não é capaz de reconhecer direita e esquerda, não compreender as ordens que envolvem o uso dessas palavras e fica confusa nas aulas de educação física, por não entender as regras dos jogos. Quanto ao tempo, mostra-se incapaz para conhecer as horas, os dias da semana, etc.

Esquema corporal - geralmente crianças com distúrbios de leitura tem um conhecimento deficiente de seu esquema corporal. Apresentam dificuldade para identificar as partes do corpo e não revelam boa organização da postura corporal no espaço em que vivem.

Motricidade - algumas crianças tem distúrbios secundários de coordenação motora e fina, o que atrapalha seu equilíbrio e sua destreza manual. Elas caem com facilidade, são desajustadas, não conseguem andar de bicicleta ou mesmo manipular peças pequenas de material pedagógico.

Soletração - existem crianças que são incapazes de revisualizar e reorganizar auditivamente as letras, ou seja, tem dificuldade de soletrar.

A leitura oral abrange tanto visão quanto a audição da criança, pois ela precisa perceber as informações que seu

cérebro passará. Se um desses canais estiver recebendo a informação de maneira distorcida, a criança apresentará distúrbios na leitura devido a dificuldades de percepção visual ou auditiva (CAPELLINI & SALGADO, 2003).

Existem dois tipos de problemas ligados a discriminação visual: a criança pode apresentar um problema de visão ou uma incapacidade para diferenciar, interpretar ou recordar palavras, devido a uma disfunção do sistema nervoso central. Caso ela não se enquadre em nenhum dos casos, poderá apresentar dificuldades de discriminação visual no inicio da alfabetização, por falta de estimulo dessa habilidade na época pré-escolar.

Envolve os problemas auditivos relacionados com as dificuldades em discriminar os sons, sobretudo aqueles que são muitos próximos uns dos outros e que, por terem os pontos de articulação quase iguais, levam a criança a confundir os fonemas como em faca com vaca.

Compreender o que se lê quer dizer perceber integralmente o significado do que está escrito ou do que está sendo falado.

As dificuldades de compreensão da leitura são ocasionadas por problemas relacionados à velocidades, pois a leitura silabada impedem a retenção do texto, mais que a leitura fluente. Deficiência de vocabulário oral e verbal, o que impede uma perfeita compreensão, visto que o leitor não consegue ter uma visão global do texto lido.

A dislexia é um transtorno da linguagem que se manifesta geralmente em crianças com nível de inteligência normal, mas que apresentam dificuldades para ler, escrever, reconhecer e compreender palavras impressas. Capellini (2001) nos define a dislexia como um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita.

A dislexia é um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete em maior ou menor grau a compreensão da leitura. Há um considerável atraso (aproximadamente 2 anos) nas habilidades de escrita ortográfica e produção textual, condicionando o diagnóstico para o fim da segunda série ou início da terceira; Persiste por toda a vida, mas com o tratamento pode haver atenuações; está presente desde o início da escolaridade.

É um distúrbio com evidências genéticas que surge por estar associado a diferenças funcionais no hemisfério esquerdo; É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal, que não apresentam problemas de visão e audição e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves. Está presente mesmo quando a escolarização e a metodologia de ensino são adequados, quando não há troca de escola e número excessivo de faltas;. Supõe, como déficit primário, inabilidade no processamento fonológico e da memória.

O comprometimento da linguagem é específico do processamento fonológico que inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao

reconhecimento fluente das palavras e também limita a capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo; O tratamento é lento e laborioso com habilidades nucleares envolvidas na leitura; Necessita de uma equipe multidisciplinar para seu diagnóstico e tratamento, bem como um trabalho de apoio com a família e escola.

Para Bossa (2000) há três tipos de dislexia que pressupõem alterações nas duas vias que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita: a via léxica (quando há uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical - palavras conhecidas) e a via fonológica (processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som-palavras desconhecidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi refletir sobre o papel da pedagogia preventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar durante a alfabetização, devido a desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. Também, a importância do trabalho preventivo que se baseia principalmente na observação e analise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem.

Ao longo da trajetória como acadêmica e principalmente como educadora observei nas experiências vivenciadas que uma das causas que mais provocam angústia nos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Vi diariamente professores desistirem de seus alunos ou sofrerem junto com eles por não poder desencadear a aprendizagem.

Ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar a aprendizagem na escola são “forçosamente” e principalmente determinadas pelos déficits cognitivos de origem genética.

No que diz respeito às dificuldades de ensino, uma avaliação consciente do desempenho e atuação dos alunos é imprescindível. Mas é preciso estar consciente de que o exemplo do educador é relevante para o aprendizado dos mesmos, pois envolve os mesmos aspectos cognitivos dos alunos em aula. As estratégias de ensino podem ser desenvolvidas ou enriquecidas, desde que o desenvolvimento de ambos os lados se complementem.

As dificuldades de Aprendizagem constituem um ciclo de desafios para a programação e atitudes do docente. As estratégias para cada caso em particular são muito específicas.

Com este trabalho foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem e ressaltar que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos à criança, ela esta de certa maneira sustentada pelo meio familiar, escolar e social, no qual a criança está inserida e, ainda a forma como a família lida com essas condições, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

A escola é um dos agentes res-

ponsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividade em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, M.J.M. O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo: EPU, 1987.

ARRIBAS, T. A. Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSSA, N. A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAPELLINE, S. A. Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. Ribeirão Preto – SP. 2001.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar. São Paulo – SP. Casa do psicólogo. 2003.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

CUNHA, J. A. Psicodiagnóstico V. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 2000.

DEMO, PEDRO. Avaliação – Para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo – SP: Editora CRIARP, 2006.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação, v. 15, n. 30. 2005.

DSM – IV. Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre –RS: Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. Manual de observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores. Porto Alegre –RS: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, E. et al. Necessidades educacionais específicas – Intervenção Psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro:

Enelivros, 2001.

GRUNSPUN, H. Distúrbios neuróticos da criança: psicopatologia e psicodinâmica. Ed. Atheneu. 2003.

MENEGOLLA, M. E agora, aluno? Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

PERRAUDEAU, M. Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro – RJ: Forense Universitária, 1998.

PILATI, O. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). Ensaio. Avaliação das políticas publicas educacionais, 2. 1994.

POOPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y, L.; CAMPOS, M. M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa. 14. 1975.

RABELO, J. A. S. Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Portugal: Edições Asa. 1993.

ROCHA, E. H. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP: PUC de Campinas. 2004.

ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de aprendizagem. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006.

SANTOS, D. M. B.; PERIN, J. D.; PIANA, S. A. C. Algumas considerações sobre as atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Vizivali em Revista. v. 4, n. 2, Dois Vizinhos – PR: CPEA, 2005.

SCOZ, B. Psicopedagogia e a realidade escolar o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis – RJ: Vozes. 1994.

STEVANATO, I. S. LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de comportamento. Psicologia em Estudo.v. 8, n. 1. 2003.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamentos e linguagem. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2000.

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SOLANGE DA SILVA GRAÇA

RESUMO

A importância e análise dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem PSICOMOTORA colocam que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nas fases iniciais da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motor, social

e afetivo, além de proporcionar prazer. A criança aprende brincando a conhecer e a entender o universo que a cerca, o que a define como um ser social. Inserir o jogo e a brincadeira às práticas pedagógicas é buscar um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para a criança.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem; Brincadeiras; Conhecimento; Criança; Educação.

INTRODUÇÃO

Jogos, brincadeiras e ludicidade são temas muito abordados em monografias e trabalhos de conclusão de curso, no entanto sendo um tema tão pesquisado, defendido e difundido, pesquisadores e alguns professores defendem a sua prática nos espaços escolares, lamentavelmente apesar de toda à literatura e das pesquisas realizadas que comprovam a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao lúdico ainda lhe é delegado, por muitos profissionais ao simples ato de distração, diversão e também lhe é atribuído atitudes como falta de educação, petulância ou desobediência, pensamentos estes expressos de forma inconsequente e intolerante, por meio de frases como estas: “as crianças de hoje não sabem brincar.”; “... as crianças só estão brincando.” ou “os alunos de tal professor estão sempre brincando.” Este descaso ocasiona danos à estruturação do desenvolvimento da criança e muitas vezes bloqueios emocionais e até físicos.

Com base nesta problemática, pesquisas e reflexões esta pesquisa visa alcançar a todos os profissionais, mas principalmente aqueles que ignoram a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo principal oferecer aos professores uma ferramenta de reflexão sobre a metodologia aplicada na educação infantil no que concerne a jogos e brincadeiras. Utilizando como base de sustentação pesquisas e constatações de diferentes teóricos. Esta pesquisa e analise visa mostrar que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento global da criança, e que este desenvolvimento não se dá apenas com os denominados jogos educativos, mas também de brincadeiras livres, espontâneas, aquelas trazidas pelas crianças para o universo escolar, que se trabalhadas pelo professor de maneira participativa e mediadora lhe possibilitará introduzir novos conceitos e informações, assim como também a compreensão e entendimento do que foi aprendido pelo aluno com a mediação do professor.

Nas palavras de Luzuriaga (2001, pg.2) "..Sem educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois, pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano". Sendo assim, pode-se chegar a conclusão de que as crianças sempre foram educadas, seja para o trabalho, ou para as atividades intelectuais, estas crianças eram preparadas, apesar de não haver registros que confirmem essa educação, pois, as crianças menores eram responsabilidade exclusiva das famílias, recebendo educação apenas de seus familiares.

Luzuriaga (2001) diz que as crianças recebiam uma educação natural, inconsciente, espontânea, adquirida na convivência familiar. Mesmo sendo essencial à vida social e intelectual do homem, a educação foi transmitida de formas diferentes, por

povos diferentes. Na idade Antiga a educação de crianças pequenas era essencialmente familiar. Já na antiguidade clássica encontram-se registros da preocupação com uma educação mais elaborada para as crianças pequenas.

Luzuriaga (2001), diz que Platão (427-347 a.C) recomendou que a educação da primeira infância fosse de jogos educativos na família, com o objetivo de preparo para o exercício do futuro da cidadania, e que Aristóteles (384-332a.C) propôs que as crianças dos cinco aos sete anos receberiam em casa educação para a higiene e o endurecimento, e ainda assistiriam a algumas lições.

Carvalho (2003) apud Oliveira (2002) diz que os modos de atendimento não familiar foram se constituindo nas camadas sociais menos favorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio das relações de parentesco, No final da Idade Média surgem as "rodas dos expostos" e os "lares substitutos", dirigidos por entidades religiosas e filantrópicas.

O autor acima afirma que em decorrência das transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em um contexto de educação como investimento para o desenvolvimento social, a escolaridade obrigatória e a aceitação da criança como pessoa com necessidades especiais, origina a trajetória da constituição do atendimento ás crianças pequenas.

Carvalho (2003) apud Oliveira (1994) em decorrência da necessidade de atender crianças órfãs, abandonadas ou mesmo os filhos de mães operarias, nos séculos XVII e XVIII em alguns países da Europa foram criadas as primeiras instituições que tinham como objetivo principal a guarda de crianças a partir de dois anos, orientadas na religião e cuidados com a saúde, alimentação e em alguns casos, iniciação em um oficio. Eram conhecidas como as "Escolas de Caridade" ou "Escolas de Damas".

Segundo Luzuriaga (2001), a preocupação com a educação da criança pequena, seja a da família abastada ou a pobre, suscitou as ideias de alguns pensadores vistos como precursores da educação infantil, por elaborarem princípios e propostas para a sua organização. Pestalozzi (1746-1827) defendia para as crianças um ambiente educativo, natural, disciplinado, prático e afetivo, envolvendo cuidado e educação, amor e conhecimentos específicos por parte da professora.

Arce (2002) diz que Froebel foi um dos primeiros pensadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas, tornando-se o fundador dos "jardins-de-infância" destinados a crianças menores de seis anos de idade, destinados a crianças menores de seis anos. Já No inicio do século XX, Decroly (1871-1952) e Maria Montessori (1879-1952) contribuíram para a constituição da especificidade da educação infantil e seu caráter pedagógico.

Segundo UNESCO (2011), em1942, durante a Segunda Guerra Mundial, governos de países europeus reuniram-se no Reino Unido para a Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CAME), Em 16 de Novembro de 1945 foi fundada a UNESCO com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Desde então são realizadas Conferências e Fóruns são discutidas e estabelecidas metas que contribuam para o desenvolvi-

mento social dos países envolvido. “A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem/ Tailândia), 183 países, em Brasil assumiram o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância". (UNESCO, 1990).

Em 2000 houve o Fórum Mundial da Educação para Todos (Dacar/Senegal) UNESCO (2000) salienta que este encontro teve como objetivo, avaliar os progressos alcançados e estabelecer novas metas. O documento aprovado, "Marco de Ação de Dacar", reafirma os compromissos assumidos em Jontiem (Tailândia-1990) e em outros encontros internacionais, e estabeleceu seis novos objetivos a serem alcançados até 2015.

1. Análise dos Jogos e Brincadeiras

A primeira das metas consiste em expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem; a segunda meta, é garantir o acesso a educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015 à todas as crianças especialmente as que estão em circunstâncias difíceis, minorias étnicas e as meninas; a terceira meta, visa assegurar que jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas mediante programas apropriados de habilidades para a vida; a quarta meta, visa a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, com acesso equitativo à educação básica é continuada a todos os adultos; a quinta meta, visa o fim das desigualdades de gêneros na educação infantil e secundaria até 2005 e alcançar a igualdade até 2015, com foco na garantia plena e igual do acesso das meninas na educação básica e de qualidade; a sexta e ultima meta, visa melhorar todos os aspectos da qualidade do ensino assegurar a excelência de todos para que resultados reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.

Segundo Ribeiro (1986) a educação jesuítica por Manoel de Nóbrega (1549) não chegara a se escolarizar em decorrência do estágio primitivo das populações indígenas. As crianças participavam diretamente das atividades tribais, que eram praticamente suficientes para a formação necessária a fase adulta.

Ribeiro (1986) diz que as práticas de ler e escrever aplicava-se nos colégios para os alunos que fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O comum era que essas práticas se adquirissem dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, com os tios letrados.

Segundo Kuhlmann (1998) a história da educação infantil, trata-se de uma reflexão de pesquisa sobre as crianças a partir do prisma histórico em seu processo de interação social e desenvolvimento enquanto individuo. A educação tem buscado abranger âmbitos educacionais escolares, não apenas na contextualização político ou sócio econômico, mas reconhecer e elevar como condição de elementos construtivo da história da produção de vida social.

Kuhlmann (1998) afirma que a origem da educação infantil esteve ligada as

questões sociais que apontam a assistência à infância pobre e abandonada, que diz respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização e instituições educacionais.

Para Ribeiro (1986), sob a influência das ideias e práticas europeias, surgiram as primeiras iniciativas de educação infantil no Brasil. No final do século XIX foram criados as creches, com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas, combaterem a desnutrição e a mortalidade infantil e formar hábitos higiênicos e morais, tinham um forte caráter assistencialista.

Segundo Faria (1999), em 1875 foi fundado o primeiro jardim-de-infância no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, mantidos por entidades privadas para os filhos de famílias abastadas. Os primeiros jardins-de-infância públicos foram criados em 1908 em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro, no entanto também atendiam crianças de famílias economicamente privilegiadas.

Faria (1999), diz que durante os anos 1920 e 1930, foram criadas as 14 salas de pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias, é também nesse período que surgiu o atendimento em praças públicas para as crianças da classe operaria chamados de "Parques Infantis". A expansão da educação infantil deu-se lentamente.

Para Kuhlmann (1998), com a expansão do trabalho feminino na década de 60 ampliou a necessidade das instituições educacionais voltadas para a classe média, passou a se exigir uma educação de qualidade.

Faria (1999), assina-la que diversos fatores políticos, sociais e econômicos propiciaram a expansão de creches e pré-escolas no Brasil a partir da década de 70, no entanto, o grande crescimento veio a partir da influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS, para países de terceiro mundo, e também a implementação das Leis Federais.

Zabala (1998) refere-se aos desafios da educação infantil, que historicamente foi mostrada como uma infância de marginalização social, cultural e econômica, sempre voltado para o que o adulto sentia ser o melhor para a criança e não como direito da criança.

O autor trata também, de uma educação infantil pautada em currículos se fortalecendo por meio de um planejamento de processos. Embasado no trabalho planejado com um sentido de continuidade, trata-se de articular intenções claras, sequências progressivas de propósito e conteúdos formativos.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70,

pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

2. O desenvolvimento da Aprendizagem Psicomotora

Segundo Wajskop (2001), desde os primórdios da educação greco-romano com base nas ideias de Platão e Aristóteles já se utilizava brinquedos na educação, associando a ideia do estudo ao prazer.

Segundo Vial (1981), apud Wajskop (2001), diz que já na antiguidade usavam-se dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para estimular o ensino das crianças. A importância da educação sensorial determinou neste período o uso do “jogo didático” por professores de diferentes áreas como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros.

Conforme Wajskop (2001), a brincadeira só ocupa espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, a brincadeira era vista como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia

a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algo.

A autora enfatiza que somente a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) é que construíram um novo "sentimento de infância", que protege a criança e a considera como categoria social. Só a partir desse acontecimento é que se dá inicio a elaboração de métodos próprios para educação dos pequenos, seja em casa ou instituições específicas para tal fim.

Com a valorização da criança no seio da família, e com base na concepção idealista e protetora da infância criam um vínculo estrito entre a brincadeira e sua educação.

Segundo Áries (0000), apud Wajskop (2001), após o século XVII houve uma identificação entre os jogos e a educação, a partir dos pedagogos humanistas e médicos iluministas que eram contrários à escolástica, ao clero e aos primeiros nacionalistas. A preocupação com a moral, a saúde e o bem comum foi base desta evolução, e a infância era o principal alvo, promovendo investimentos educacionais como a cura para todos os males sociais.

Segundo Wajskop (2001), os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas sobre as crianças pequenas legando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Eles romperam com a educação verbal e tradicionalista da época, propondo uma educação sensorial com base no uso de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir a crença na educação natural dos instintos infantis, contribuíram à superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico as crianças passaram a ser respeitadas como seres ativos.

Kishimoto (2003) enfatiza que foram necessários vários estudos para determinar as origens do nosso povo, origens esta que tem a mistura de três raças: vermelha, branca e negra.

A autora faz uma viagem ao inicio da história da humanidade e apresenta que foi no período da colonização que se deu domínio de um povo sobre os outros, e também a troca de experiência e conhecimentos enriquecendo o folclore brasileiro.

No século XIX, antes da abolição da escravatura, intensificaram-se os movimentos de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemãs e outros), para trabalhar no lugar dos escravos.

Graças ao cruzamento desses povos sem nenhum preconceito racial, que no Brasil se misturaram as raças: brancas, ameríndias, africanas, europeias, asiáticas, produzindo a grande heterogeneidade da nossa população. E com a mistura de cultura vieram os jogos tradicionais infantis como: a pipa, amarelinha, jogos de pedrinhas, etc.

O jogo tradicional infantil além de cultura popular tem a função de imortalizar a cultura infantil e melhorar o convívio social.

Para Wajskop (2001), o movimento da Escola Nova, nas escolas brasileiras foi influenciado pelas tendências pedagógicas advindas dos pensamentos froebelianos, montessoriano e decrolyano, transformando assim as práticas na educação infantil,

principalmente após os anos 70, que prioriza a educação contemporânea. Atualmente a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino têm-se mostrado uma grande tendência nas praticas pedagógicas nas pré-escolas.

Kishimoto (2003) afirma que o jogo tradicional infantil faz parte da cultura, da historia de um povo, cultura essa desenvolvida pela oralidade que está sempre em transformação, que é passado de geração para geração.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo, a criança brinca livremente com prazer e espontaneidade, e por meio desses jogos e brincadeiras, a criança melhora de forma significativa sua vida em sociedade.

3. Metodologia

Para fundamentar essa análise, parto do pressuposto que elaborar um texto não seja apenas codificar ideias de sinais gráficos encadeados. Utilizamos para esse artigo a pesquisa bibliográfica.

4. Considerações Finais

Com este trabalho, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, moral e social da criança.

Pode-se perceber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, mesmo porque o jogo não tem apenas a função de recrear e divertir, como já foi visto, mas também pode se tornar um grande aliado da prática pedagógica, visando a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Atualmente a criança vem perdendo espaço físico e temporal para a prática de jogos e brincadeiras, a infância mergulhou num universo de consumismo e alienação alimentados por propagandas televisivas e jogos eletrônicos.

Faz-se necessário inserir métodos lúdicos no cotidiano escolar a fim de torná-lo em um ambiente agradável e propicio ao desenvolvimento da criança, fortalecendo os processos interativos e enriquecendo a cultura infantil, facilitando também a compreensão e retenção de conteúdos ensinados, estimulando a criatividade e raciocínio da criança.

É indispensável destacar que as brincadeiras se constituem parte da infância, principalmente de 0 á 6 anos de idade. Embora que observamos que nem sempre estejam presentes nas instituições de educação infantil, ao desenvolver esta pesquisa percebeu-se claramente que os jogos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento social, emocional e criativo da criança.

O brincar é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky a criança aprende com a interação com o outro, ou seja, o filho aprende a brincar com seus pais, desde o nascimento os pais imitem sons , gesticulam, fazem micagens, cantam, dançam fazem de tudo para que o bebê os perceba e o fazem repetidamente sem nem sequer

notar que a criança esta aprendendo, mas está.

O cognitivo da criança absorve todas as informações, sejam elas visuais auditivas ou físicas, enfim a criança absorve e ao longo dos dias e meses as informações vão se reproduzindo e se mesclando com novas informações, gerando outros aprendizados e modificações em suas produções, ou seja , os seus gestos e realizá-los é trazer para a criança prazer, segundo Piaget, os esquemas da criança vão aumentando devagar conforme suas necessidades e de acordo com o prazer que as ações lhe proporcionam, Piaget traz também as fases do desenvolvimento e especifica como a criança absorve as informações e assimila o conteúdo desenvolvendo-se continuamente.

5. **Referências Bibliográficas :**

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 34, p. 18-50. abril.2008.

ARCE, Alessandra; Frederich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL; Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Brasil, Referencial Curricular Nacional.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de; CARVALHO, Denise Maria de. Educação Infantil: História, contemporaneidade e Formação de Professores,<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf. acesso 08-03-2017

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação Pré-escolar e cultura. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIDMANN, Adriana.O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna,2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: 11ºed. Vozes, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Junior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Souza. As Aprendizagens Escolares na Educação Infantil. Pátio, Porto 59 Alegre, n°19, p. 6-50, jun.2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Cortez, 2001..

MALUF, Ângela Cristina Munhoz Brincar, Prazer e Aprendizado. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação infantil: (A organização escolar) São Paulo: Moraes, 6ª ed. 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

SÃO PAULO. Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 5ª edição, 2000.

SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Paulus, 2008.

UNESCO, Educação Para Todos: O Quadro de Ação de Dakar. <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm acesso 19-03-2017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 17, p.9-47, jan. 2004.

ZABALA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. 60

O BENEFÍCIO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

SÔNIA ADRIANA CAMPOS MAURÍCIO

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem exploratória e descritiva com o objetivo geral de analisar o benefício das atividades lúdicas para o aprendizado de crianças com transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e como objetivos específicos:. Concluiu-se com esta pesquisa que algumas brincadeiras e jogos beneficiam crianças com este transtorno e são ótimas ferramentas de trabalho para o planejamento da escola e de aula dos professores. Neste trabalho, proponho o início de uma discussão bastante presente quanto à responsabilidade do professor em lidar e incluir crianças com TDAH nas atividades cotidianas em sala de aula; aqui incluo também a responsabilidade social da escola. Para isso, é necessário que haja profissionais capacitados, informados e habilitados para lidar com este transtorno.

PALAVRAS-CHAVES: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Lúdico; Aprendizado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

ABREVIATURA-SIGNIFICADO

TDAH- TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE OA- OBJETOS DE APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é hoje um dos temas mais estudados em crianças em idade escolar. Estima-se que ele apresente uma das principais fontes de encaminhamento de crianças ao sistema de saúde para início de tratamento psicológico. Os estudos nacionais e internacionais situam a prevalência de TDAH entre 3% e 6%, sendo realizados com crianças em idade escolar na sua maioria. O impacto geral desse tipo de transtorno na sociedade é enorme, considerando-se seu alto custo financeiro, o estresse nas famílias, o prejuízo nas atividades acadêmicas e vocacionais, bem como efeitos negativos na autoestima das crianças e adolescentes. Estudos têm de-

monstrado que crianças com essa síndrome apresentam um risco aumentado de desenvolverem outras doenças psiquiátricas na infância, adolescência e idade adulta (SANTOS E ABREU VASCONCELOS, 2011).

Este estudo tem como objetivo demonstrar a importância de atividades lúdicas, não somente para complementar o acompanhamento, seja este fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico, de crianças portadoras do TDAH, como também os benefícios inclusos na aprendizagem das atividades propostas no dia a dia da sala de aula em escolas. Dentro desta perspectiva, o objeto de estudo será o lúdico em benefício da aprendizagem, favorecendo assim a inclusão destas crianças que necessitam de apoio e atenção, bem como de profissionais que estejam capacitados, em conhecimento e habilidades para lidar e propiciar um ambiente facilitador onde promova possibilidades de a criança criar, superar os desafios e caminhar com mais segurança.

A escola e os professores são a outra grande parte de convívio social de crianças portadoras de TDAH, num ambiente escolar são inúmeras as vivências não só de aprendizado pedagógico, mas de convivência e socialização, até mesmo pelo fato da criança passar boa parte do tempo inserida neste ambiente. É neste espaço, que poderão surgir indícios de comportamentos que indiquem este transtorno e que clamam por maior atenção. Desta forma, encontra-se implícito neste estudo a necessidade de uma formação de professores que esteja preparada para distúrbios e/ ou transtornos que se tornam cada vez mais presentes em uma sociedade que tem indicado a inclusão como forma de sanar as diferenças que só reforçam a desigualdade e a alienação, esta expressão refere-se a formas de ensino tão padronizadas e rígidas, que de alguma forma trazem fortemente a importância de atividades lúdicas que não sejam somente para o simples jeito de brincar, mas que acreditem no lúdico, quer com jogos quer com brincadeiras que promovam a aprendizagem e servem como precursores de potencializar a capacidade intelectual que muitas crianças portadoras do TDAH possuem.

O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa. Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua autoestima. O indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças (DE ALMEIDA e SHIGUNOV, 2008).

DESENVOLVIMENTO

Gadotti (1993, p. 80) comprova e discute a má qualidade do ensino no Brasil em relação a outros países:

"Há 30 anos venho acompanhando a situação da escola e a deteriorização que se deu de forma acentuada no nosso país e na América Latina. Contudo, na América Latina, o Chile, a Argentina, o México, ao lado de outros países como o Uruguai e

a Costa Rica, conseguiram avançar muito mais do que o Brasil. O grau de escolaridade é muito maior nesses países. No Chile, o analfabetismo é de apenas 2%, na Argentina, 3% e no México 5%, não se comparando com os índices de 30% no Brasil".

Diante dessa análise, a utilização de atividades lúdicas nas escolas, pode contribuir para uma melhoria nos resultados obtidos pelos alunos, incluindo também a população deste estudo. Claro, que atividades de proposta lúdica não abarcariam toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas funcionam como ferramentas de auxílio na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças. Estas atividades seriam mediadoras de avanços e contribuíram para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável.

A realização desta pesquisa justificou-se pelo fato de apesar das várias propostas e ações existentes no âmbito da Educação, como projetos educacionais, simpósios, seminários, programas de governo, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios no que se trata do aprendizado de crianças portadoras de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o que demonstra a necessidade de mudanças no contexto educacional, sendo assim, o contexto das atividades lúdicas desenvolvidas tomam espaço e o professor torna-se um dos principais, senão o mais importante protagonista dessa mudança.

1 - TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. O diagnóstico de TDAH em crianças e adolescentes exige não apenas que a criança seja examinada, mas também que deve existir entrevista com os pais, além de obtenção de informações com a escola. Crianças geralmente apresentam relato pouco preciso acerca de seu comportamento, ao passo que adolescentes tendem a subestimar seus sintomas de TDAH; pais geralmente são questionados sobre a manifestação de sintomas de TDAH não apenas em casa, mas também no ambiente escolar. O TDAH na infância em geral se associa a dificuldades na escola e no relacionamento com demais crianças, pais e professores. As crianças apresentam comportamentos diferenciados dos demais alunos e atualmente as escolas têm uma preocupação constante com essas crianças. A Prefeitura Municipal de São Paulo já trabalha com órgãos que são responsáveis por analisar junto ao professor e coordenação, direção, supervisão escolar casos de TDHA. Algumas delas apresentam comportamentos bem diferentes e outras podem até parecer normais dentro da escola. Na maioria das vezes, este problema é detectado porque apresentam dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, um relatório bem elaborado por estes profissionais pode ajudar bastante nos encaminhamentos que a escola faz. Muitas (dessas crianças, não param quietas por muito tempo).

Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas todos são desatentos. Crianças e adolescentes com TDAH podem

apresentar mais problemas de comportamento, como por exemplo, dificuldades com regras e limites (COUTINHO, 2009).

A prevalência do TDAH é semelhante em diferentes regiões, o que indica que o transtorno não é secundário a fatores culturais (as práticas de determinada sociedade, etc.), o modo como os pais educam os filhos ou resultado de conflitos psicológicos. Portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios). Existem causas que foram investigadas para estas alterações nos neurotransmissores da região frontal e suas conexões (FERREIRA E FARIA, 2015).

Algumas observações já são feitas pela escola quando se analisa o ambiente da criança e já se sabe o ambiente familiar é possível detectar alguns comportamentos diferenciados, porém a escola e professores precisam tomar cuidado sobre a questão determinista, pois muitos conseguem se sobressair e é por isso que devem passar pela escola para que possam melhorar suas condutas, participando ativamente da vida social.

Dentro desta perspectiva, atualmente as escolas já são equipadas com salas de informática, bibliotecas, quadras poliesportivas, salas de ginásticas e claro diferentes profissionais proporcionam diferentes atividades para que todas essas crianças possam ser contempladas a fim de garantir o direito de aprender de cada criança. Além disso, atualmente algumas crianças recebem apoio de mais um profissional dentro da sala de aula, além do apoio do professor que oferece atividades diferenciadas para o seu desenvolvimento.

Apresenta uma ferramenta que utiliza parte dos conceitos apresentados acima, destacando-se a criação de um agente inteligente que permite detectar indícios de déficit de atenção e hiperatividade nos alunos. Dessa forma, este projeto utilizará como base a ferramenta citada acima incorporando Objetos de Aprendizagem, para que os professores tenham a possibilidade de reutilizá-los e adaptá-los para diferentes situações.

2- O LÚDICO: JOGOS E BRINCADEIRAS EM BENEFÍCIO DA APRENDIZAGEM

Brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. Não é objetivo desta comunicação mostrar que esse processo de designação varia no tempo de acordo com as diferentes culturas. O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura

é desejável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si certo corte do real, certa representação do mundo. Antes das novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a trabalhar caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição (DE ALMEIDA e SHIGUNOV, 2008).

Normalmente, os professores alfabetizadores são os profissionais que mais se preocupam com o ”brincar” em sala de aula e já sabem que aprender brincando torna a tarefa do professor mais leve e as crianças adoram. Mas é nesta fase da vida que elas começam a ter contato com as regras estabelecidas no ambiente escolar. Dessa forma, esses profissionais devem garantir que todas as crianças se alfabetizam, porém quando há alguma criança que não se adequa às regras do ambiente é necessário que o profissional providencie relatório, juntamente com a família para que esta criança seja mais bem atendida dentro do ambiente escolar.

O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo, é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir. Se for verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. Essa não é a única relação do jogo com uma cultura preexistente, não é a única que invalida a ideia de ver na atividade lúdica a fonte da cultura (MELO, 2012).

O segundo ponto que gostaríamos de salientar tem seu fundamento na literatura psicológica que atualmente insiste no processo de aprendizagem que torna possível o ato de brincar. Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebés entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo (VENÂNCIO, 2013).

Que tentam provar esses exemplos senão a ideia de que antes de ser um lugar de criação cultural, o jogo é um produto cultural, dotado de certa autonomia?

Consequentemente, o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo. Isso não significa que não se possa transferi-las para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não lúdicos da vida. Por isso é necessário aprender a contar antes de participar de jogos que usam os números. O jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos (DOS SANTOS, 2016).

É necessário que o professor seja ativo e reconheça as necessidades da criança e/ou de seu aluno. Ele deve ter a capacidade e a habilidade de criar espaços e momentos em que haja jogos e brincadeiras, considerando a individualidade cada um, utilizando recursos adequados, apropriados para o uso, estabelecer propostas que propiciem a aprendizagem, que estimule a capacidade criativa do aluno e que favoreça a interação coletiva do grupo (DA SILVA, MOREIRA E DELLA MÉA, 2015).

Sabe-se que a Educação é um direito de todos e sendo para todos devemos considerar que a escola precisa se adequar às necessidades educacionais de seu contexto social e escolar. As necessidades educativas especiais vão muito além do termo “deficiência”, utilizado comumente em alguns discursos que ouvimos.

Utilizados terapeuticamente, os jogos de mesa podem exercer diferentes papéis. Diante da situação do brincar em grupo utilizando jogos é possível avaliar o repertório comportamental da criança na interação com o terapeuta e com as demais crianças (situação muito próxima da real), já que é na relação da criança com o meio que os comportamentos-problema da vida cotidiana são emitidos e podem ser melhor trabalhados. O contato da criança com o jogo proporciona também o acesso a sentimentos e outros comportamentos encobertos, na medida em que ao jogar a criança expressa o que sente e o que pensa (VENÂNCIO, 2013).

O caráter lúdico dos jogos permite o desenvolvimento de boa relação interpessoal entre terapeuta-criança e criança-criança, contribuindo para que habilidades motoras, cognitivas, sociais e acadêmicas, muitas vezes deficitárias, sejam desenvolvidas mediante um ambiente reforçador.

Tendo em vista que crianças com tal diagnóstico podem apresentar prejuízos nas interações sociais, os comportamentos importantes para o estabelecimento de um bom relacionamento interpessoal que podem ser instalados na situação de jogo são: contato visual adequado, oferecer ajuda para guardar os materiais e arrumar o ambiente terapêutico, ajudar ou pedir ajuda ao amigo quando encontrar dificuldades, pedir para escolher o jogo, pedir permissão para pegar ou manusear materiais da sala de terapia, manusear adequadamente os materiais, responder verbalmente ao amigo ou terapeuta quando for solicitado, perguntar quando não entende instruções ou regras estabelecidas, falar

somente quando outra pessoa não estiver falando, falar em tom de voz adequado, fazer somente comentários positivos em relação a si mesmo e aos demais, aprender a ceder, aprender a reclamar e exercer direitos assertivamente (STROH, 2010).

3- A ESCOLA E O TDAH

Parece que a mídia tem sido o maior veículo das controvérsias diagnósticas referenciando a escola e o TDAH. Nessa perspectiva, a escola não só detecta e evidencia o TDAH, mas também produz os seus sintomas, sendo, portanto, chamada a se comprometer com o transtorno e a se posicionar diante do problema. Apesar desse chamado, percebe-se que existe uma submissão histórica ao discurso médico bem como sua aceitação, sem que haja questionamentos por parte do educador. A literatura sobre o TDAH, quando se refere às implicações educacionais, aponta para um saber alheio, orientado por áreas como a neuropsiquiatria e a psicologia. Será que isso significa que as implicações educacionais seriam uma "cartilha" de procedimentos ditada pelo discurso médico e endossada pela psicologia, para a escola e os professores seguirem? O TDAH se alastra no espaço escolar, sem, entretanto, mostrar-se livre de propósitos latentes, que emergem na aparência de um discurso rotulado de científico que se aloja no cotidiano escolar e que, consequentemente, afeta suas práticas. Esses propósitos latentes do discurso médico-científico sobre TDAH são propósitos que alojam saberes e poderes, conjugando a educação à hegemonia do discurso médico. Os trabalhos desses autores e também a presente pesquisa, mostram o comprometimento da educação com esses discursos que perpassam seu espaço e que estabelecem normas que geram consequências para a prática pedagógica. Um fenômeno enfatizado nos referidos trabalhos é o processo de patologização e, consequentemente, de medicalização, que, através do TDAH, configura a extensão do discurso médico no espaço escolar. O fenômeno da patologização dos problemas escolares se caracteriza como o marco do encontro da medicina com a educação, no intuito de construir o sistema moderno de educação. O ideal moderno traz consigo a tentativa de enquadramento e de normatização do sujeito. A busca compulsiva de desvelamento e de controle dos mecanismos do mundo direciona-se, também, para o homem, ou seja, seu corpo e seu psíquico transformam-se em objetos de análise comparativa, vislumbrando uma sociedade progressista, ordenada e idealmente feliz. Nessa tentativa de ajustamentos objetivando uma sociedade progressista e científica, a medicina tornou-se uma grande aliada, pois ela poderia construir uma taxonomia humana, não muito diferente da taxonomia de plantas e animais (DA SILVA, MOREIRA E DELLA MÉA, 2015).

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo bibliográfico com abordagem exploratória e descritiva bibliográfica em que foram utilizadas as bases de dados online LILACS, SCIELO, BDENF; no qual se verificaram o benefício das atividades lúdicas para o aprendizado de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Assim, inicialmente foi realizada

uma busca sobre a produção do conhecimento referente ao tema de estudo, tendo como objetivo identificar as concepções sobre este modo de aprendizado. Na busca inicial foram considerados os títulos e os resumos dos artigos para a seleção ampla de prováveis trabalhos de interesse, sendo destacados os resumos (dos artigos que não tinham texto acessível) e os textos completos dos artigos, utilizando-se como palavras chave os termos atividades lúdicas, crianças e o lúdico, benefícios do lúdico e crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

Com base na fundamentação teórica podemos perceber que atividades com jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da criança. O lúdico atua nas atividades intelectuais da criança, o que se torna indispensável para a prática de um contexto educativo. Brincando que a criança adquire aprendizado e explora o mundo que a rodeia, tomando cada vez mais conhecimento do que está a sua volta. O brinquedo é um recurso que promove experiências agradáveis à criança, desempenhando um papel de grande importância para o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. Algumas brincadeiras e jogos beneficiam crianças com este transtorno e podem ser usadas facilmente pelos professores em seus planejamentos de aulas:

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Considera-se efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida quotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastados das crianças. Não dispor dessas referências é não poder brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica. Se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas a essa interpretação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação.

Uma escola empenhada para os desafios da inclusão deve primeiramente estar muito bem informada e preparada para receber novos desafios. Sendo assim a deve-se, por parte da escola e do professor, levar em conta as diferenças individuais de aprendizagem, empenhar-se em critérios de avaliação diversificados, possuir uma individualização das atenções, ter salas de aula que permitam ao aluno e ao professor o máximo de contato e devem estar organizadas quanto aos murais, lembretes, cartazes que especifiquem regras gerais de comportamento e convivência.

Faz-se necessária a reestruturação das instituições escolas, investindo em especializações ou ampliando o campo profissional, pois assim todos os alunos

com TDAH, poderão se beneficiar e complementar o tratamento que fazem deste transtorno, e que acomete sua vida diária.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este estudo que algumas brincadeiras e jogos beneficiam crianças com este transtorno e são ótimas ferramentas de trabalho para o planejamento da escola e de aula dos professores.

Neste trabalho, proponho o início de uma discussão bastante presente quanto à responsabilidade do professor em lidar e incluir crianças com TDAH nas atividades cotidianas em sala de aula; aqui incluo também a responsabilidade social da escola. Para isso, é necessário que haja profissionais capacitados, informados e habilitados para lidar com este transtorno.

Se apropriando do lúdico, o professor poderá identificar a criança TDAH, favorecer a inclusão e ajudar não somente a muitas famílias de crianças com este transtorno, mas também escola, sinalizando ao setor responsável por esta questão, que dará todas as orientações para que haja encaminhamento a profissionais especializados em tratar o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

COUTINHO, Gabriel et al. Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. Rev Psiq Clín, v. 36, n. 3, p. 97-100, 2009.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. Rev. bras. educ. espec, v. 21, n. 1, p. 111-126, 2015.

CUNHA, Ana Cristina Teixeira. Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Défice de Atenção segundo a perspetiva dos professores. 2012. Tese de Doutorado.

DA SILVA, Vanucia Souza; MOREIRA, Daniela Dalla Lana; DELLA MÉA, Cristina Pilla. TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH). In: IX Mostra de Iniciação

Científica e Extensão Comunitária e VIII Mostra de Pesquisa de Pós-Graduação da IMED 2015. 2015.

DE ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro; SHIGUNOV, Viktor. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. Journal of Physical Education, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2008.

DE LUCA, Marcelo Alexandre Siqueira–ESIC; CIULIK, Fabiane–OPET. O professor e a indisciplina do aluno em sala de aula: atitudes que podem evidenciar o "TDAH". http://www. futureschool. com. br/artigos/artigo6. pdf. Acesso em, v. 20, n. 10, 2012.

DOS SANTOS, Lorraine Kathleen. FAMÍLIA E A ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA

CRIANÇA COM TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. Pedagogia em Ação, v. 8, n. 1, 2016.

DSM – IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais. 4ª edição. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002

FERREIRA, Janaina Glauciane de Oliveira; FARIA, Elaine Leporate Barroso. TDAH e diagnóstico: impactos na educação e nos dias atuais. In: Anais do Congresso de Pesquisa e Extensão e da Semana de Ciências Sociais da UEMG/Barbacena. 2015.

FONSECA, Thalles Braga; DE BRITTO, Yan Moraes; SALES, Álvaro Felipe Barbosa. Abordagem lúdica dos transtornos de aprendizagem e TDAH. ANAIS DO CBMFC, n. 12, p. 294, 2013.

FONSECA, Tânia de Fátima Gontijo; RODRIGUES, Isadora Ferreira; BORGES, Sanny Catteriny Gregório. Manhã de leitura afetuosa: um programa biblioterápico com ciranças com o perfil do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

em escola municipal de Formiga-MG. Conexão ciência (Online), v. 7, n. 2, p. 74-87, 2012.

FREIRE, Antonio Carlos Cruz; PONDÉ, Milena Pereira. Estudo piloto da prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre crianças escolares na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. Arquivos de Neuropsiquiatria, v. 63, n. 2-B, p. 474-478, 2005.

GADOTTI, Moacir. A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo: Ed. ÁTICA, 1993.

LIMA, Telma CS; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

MELO, Valéria Miguel da Cruz. A importância do lúdico para crianças com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil. 2012.

SANTOS, Letícia de Faria; ABREU VASCONCELOS, Laércia. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2011.

SILVA, Marileide Lemes da. Psicomotricidade e atividades lúdicas para alunos da educação básica que apresentam TDAH. 2012.

STROH, Juliana Bielawski. TDAH--diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. Construção psicopedagógica, v. 18, n. 17, p. 83-105, 2010.

VENANCIO, Sonia Isoyama et al. Metilfenidato no tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças e adolescentes. BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso), v. 14, n. 2, p. 237-246, 2013.

ARTES NAS CINZAS
UMA REFLEXÃO DA MÚSICA PARA REVIVER MOMENTOS HISTÓRICOS

SÔNIA APARECIDA RIBAS

RESUMO

O presente trabalho busca através de pesquisa bibliográfica demonstrar que na dialética da sala de aula é possível desenvolver Projetos para o estudo das Artes atrelado à História e assim disponibilizar à reflexão através das mídias como imagens, filmes, fotografias apresentam noções e conceitos que contribuem para aprofundar conhecimentos sobre sociedades; tempos e espaços; facilitar a leitura de variadas linguagens e estimular criações autorais, com uso dos meios de expressão e comunicação de diferentes tempos.

PALAVRAS CHAVES: Artes; Música; História; Direitos Humanos.

ABSTRACT

This work seeks through bibliographic research to demonstrate that in the dialectic of the classroom it is possible to develop projects for the study of the Arts linked to History and thus make available for reflection through the media such as images; movies; photographs presents notions and concepts that contribute to deepen knowledge of societies; times and spaces; facilitate the reding of various languages and encourage authorial creations, using the means of expression and communication of different times.

KEYWORDS: Arts; Music; History; Human Rights.

INTRODUÇÃO

As dinâmicas sociais e culturais da Arte se encontram parte em linguagens artísticas e parte em saberes e fazeres culturais, que, para se desdobrar e refletir sobre ela, vale-se de outras áreas de conhecimento como História, Literatura, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Geografia, Ciência, Matemática, entre outras, caracterizando como o principal (mas não exclusivo) território de inter e transdisciplinaridade.

E em minha pesquisa, acerca das Artes Visuais e como posso desenvolvê-la na minha prática pedagógica, percebi que a Música ocupou uma posição ambivalente no século XX, especialmente quando assisti ao filme: “Amarga Sinfonia de Auschwitz” de Daniel Mann e Joseph Sargent. O filme é baseado nas memórias da cantora e pianista judia-francesa Fania Fenelon.

A Música sempre esteve presente na cultura da humanidade. As poesias trovadorescas, acompanhadas por sons, e os poemas simbolistas, que visam à musicalidade nas suas criações, são exemplos do uso artístico da música, no qual o objetivo é proporcionar prazer aos ouvidos e evocar sentimentos.

Muitos pesquisadores definem Música como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em espe-

cial em questões reflexivas voltadas para o pensamento.

Na Música estão contidos três elementos: as palavras, a harmonia e o ritmo. Daí a importância da boa e verdadeira música. Sendo penetra diretamente em nossos centros nervosos e ordena de maneira rápida e imediata a divisão do tempo e do espaço, além de inspirar o gosto pelas virtudes.

Todavia, a Música nos campos de concentração nazistas ocupou uma posição ambivalente, ora servindo como estratégia legítima de sobrevivência para as vítimas através do desvio da atenção da terrível situação em que se encontravam, ora sendo utilizada pelos perpetradores como uma tentativa perversa de as rebaixar e degradar.

Sendo, como objeto de pesquisa, o artigo discute as conexões interdisciplinares de Arte com outros componentes curriculares como no uso que a História faz de imagens artísticas e músicas para retratar e discutir fatos em sua contextualização e problematização.

Para este estudo, consultamos referências como Ana Mae Tavares Barbosa – Arte – Educação: conflitos/ acertos; Mônica Alfaya e Enny Parejo – Musicalizar: uma proposta para vivências dos elementos musicais; Circe Bittencourt – O saber histórico na sala de aula.

O artigo será divido em três partes, sendo a primeira concepção do Ensino de Arte e as mudanças na Legislação Educacional do Brasil, para que hoje nossa concepção do currículo de Arte não se apoie no aspecto cronológico (sequencialmente histórico), mas fosse apresentado de forma mais abrangente. A segunda abordará a relação da Música com o Holocausto na Segunda

Guerra Mundial. E por fim, a terceira parte, propõe uma reflexão acerca da importância das atividades interdisciplinares para a prática pedagógica.

A expectativa é que este trabalho contribua para a discussão acerca da importância dos Projetos Interdisciplinares e a discussão crítica feita pelos alunos e mediada pelos professores, com o foco na aquisição do conhecimento de si e do outro e de sua própria História através das Artes Visuais.

A ARTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O primeiro ponto que destacamos é a autonomia da Arte como componente curricular. Na escola, a Arte não é um tema transversal ou um acessório de outros componentes.

O ensinar e aprender Arte transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como ilustração ou representação de estudos desenvolvidos em outras áreas.

Em Arte, desenvolve-se a leitura da língua estética do mundo. Aproximamos os estudantes dos signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais que engendram as linguagens artísticas e se estendem a outros campos da cultura, ou seja, da estesia de nossos sentidos à estética das criações.

Podemos convidar os estudantes a ler a imagem de uma pintura renascentista e um anúncio publicitário digital, em momentos distintos ou comparando-os.

O professor de Arte é o mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado.

Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em sua dimensão estética como a Arte. Ler, portanto, é um aspecto significativo da área.

Contudo, sua abrangência é ainda maior, incluindo, por exemplo, a ressignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade.

Movimenta-se um jogo no qual a experiência artística se volta aos processos de criação, à pesquisa, à contextualização.

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma de acesso aos signos culturais quanto em seu aspecto criativo. Uma linha em um projeto de trabalho didático pode ser a linha riscada, pintada, esticada, dobrada, marcada com um gesto, traçada na trajetória de um movimento, a linha do tempo, das pautas da partitura, da faixa de pedestre, dos fios de alta tensão, dos fios da instalação e, inclusive, dos fios de nosso cabelo.

A Arte lida com a potência latente, com o que poderá ser: um novo olhar, outra interpretação ou uma invenção.

Ao ensinar e aprender Arte, traçamos uma rota, mas não podemos prever todos os acasos, surpresas e novas rotas que possam emergir no processo, pois o ponto de partida da Arte é o mundo, mas seu território é o universo e tudo que nele existe, todas as suas múltiplas possibilidades e o que está para existir. Como trazê-la para dentro da escola com tempos e espaços determinados?

Um vasto campo permeado de vida. Tal como na natureza, na qual encontramos uma variedade imensurável de campos, assim é a Arte.

Dessa maneira, hoje temos os campos conceituais no lugar de eixos, diferentemente de como foi adotado nos outros componentes curriculares, pois consideramos os campos conceituais como espaços em permanente relação, preenchidos e atravessados pelas linguagens artísticas e seus conhecimentos singulares não lineares. Esse conceito vai ao encontro da proposta de currículo espiral, indicada em todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que possibilitam aos docentes uma visão de progressão no próprio ano e entre os ciclos de aprendizagem.

O campo é um ambiente habitado por diferentes espécies de plantas e animais, com paisagens compostas por sons, cores, formas, texturas, cheiros e temperaturas. Cada campo é um estado, sempre em movimento e transformação. Árvores ancestrais convivendo com brotos que acabaram de romper a terra em busca do sol. Animais que chegam de outros territórios e que, depois de se ocupar algum tempo, vão para novos campos.

Os recursos hídricos e a topografia variam de acordo com cada ambiente e com o momento de cada um deles. Pensar o campo nos ajuda a pensar e a olhar a Arte, na qual coabitam muitos campos, com permutas, trocas e intercâmbios constantes de tudo o que os constitui.

O campo é uma imagem poética e conceitual que permite um olhar espacial para a vastidão da Arte nas escolas. Quando cruzamos tempo e espaço, encontramos um estado, único e singular no ponto do cruzamento.

Essa analogia também nos ajuda a olhar e pensar o componente curricular de Arte, como um conjunto de campos, cujo território se modifica no tempo.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

De forma geral, a educação na década de 1990 foi marcada por constantes e importantes alterações no conteúdo e na organização da educação no Brasil, principalmente em sua segunda metade.

E com os processos econômicos pelo qual o Brasil vinha passando e principalmente a definitiva abertura de nossa economia ao comércio internacional e aos padrões de produção então vigentes no chamado Primeiro Mundo.

Como esse padrão de produção exige um novo tipo de qualificação da mão de obra, a organização da escola até então vigente no país tornou-se anacrônica. Assim, a palavra de ordem nos anos 1990 no campo educativo eram as reformas, aliás, como tudo mais na sociedade brasileira nesse período de nossa história.

As principais alterações por que passou a educação no Brasil foram: a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB – Lei 9.394/96; a tentativa de alteração na organização e filosofia das escolas, por meio da aprovação e produção das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCN), que trouxe a necessidade de ensino por competências contextualizado; a reforma do ensino de segundo grau, agora denominado Ensino Médio; a reforma do ensino universitário; a centralidade que se pretende dar para o ensino básico, em detrimento dos outros níveis de ensino, que trouxe a ideia da criação do Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental).

Como vamos demonstrar, nenhumas dessas alterações tiveram outras motivações mais fortes senão os imperativos do mundo produtivo.

A NOVA LDB – LEI 9.394/96

A Lei 9.394/96 veio para substituir a Lei 5.692/71, pensada e promulgada na época do regime militar, quando o país ainda conhecia bons índices de crescimento econômico e onde esse crescimento necessitava e a lei exigia, portanto, a profissionalização compulsória de todos os estudantes até o ensino de segundo grau.

A LDB veio permitir um modelo de organização da educação que, segundo Nunes (2002), não pode ser confundido com um Sistema Nacional de Educação. De acordo com a autora, o Brasil tem atualmente um Sistema Nacional de Avaliação.

Isso fica claro na leitura da LDB, ao se verificar que em nenhum momento há preocupação em estipular critérios de como deveria ser a educação nos mais diversos níveis. Pelo contrário, se coloca a necessidade da flexibilidade da educação, onde os sistemas estaduais e municipais de ensino, ou a própria escola, têm a ca-

pacidade e competência para definir sua organização e seu currículo.

Nesse sentido, essa política estaria adequada às necessidades do mercado de trabalho e às próprias recomendações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), quanto à formação de um cidadão/trabalhador flexível, em condições de adaptar-se às condições em que vive e ao mundo produtivo, visto pela Cepal como maneira de garantir o crescimento econômico das regiões e/ou países.

"A partir da nova LDB não mais se pretende adestrar os trabalhadores em formas de fazer, como pretendeu a pedagogia do trabalho taylorista-fordista, mas exigem-se deles capacidades intelectuais que lhes permitam adequar-se a uma produção flexível e aos novos procedimentos de gerenciamento do trabalho". Kuenzer (2001, p. 32)

Verifique-se, contudo, que a necessidade vista pelas autoridades brasileiras era de adequação de nossa mão de obra para a vinda ao país de capitais para financiar nosso desenvolvimento. Portanto, nada mais natural que a educação também mudasse para atender essa necessidade.

Numa empresa capitalista pós-fordista, o trabalho flexível numa célula de produção exige a adoção de mecanismos de controle. Na realidade, delega-se a responsabilidade da forma de fazer um produto previamente pensado, mas regulasse a saída. Da mesma maneira, com a flexibilidade, delega-se a forma de fazer, mas o produto é o cidadão/trabalhador flexível, já está estabelecido.

Daí, a adoção de mecanismos de controle na educação, que são: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

"Uma das principais novidades da LDBEN (ou simplesmente LDB) é a flexibilidade na base do processo da educação básica que inclui a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A introdução da elaboração dos projetos pedagógicos nas instituições escolares é decorrente dessa flexibilidade. Ao mesmo tempo, ela criou uma espécie de sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, que já está sendo implementada tanto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pelo Exame Nacional de Cursos (Provão)." Nunes (2002 p.7-8)

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos.

E nesse movimento do Sistema Educacional Brasileiro, os Projetos e as Atividades Interdisciplinares se destacaram na consolidação da Base Nacional Comum Curricular homologada em 14 de dezembro de 2018.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que atividades interdisciplinares de Artes Visuais e História contribuem para promover conhecimento e a participação, pois como cita sabiamente o filósofo chinês Confúcio: " Uma imagem vale mais que mil palavras."

E nessa dialética, que o filme "Amarga Sinfonia de Auschwitz" promove a discussão da Arte Visual e Musical na aquisição do conhecimento histórico para o Ensino Médio.

O HOLOCAUSTO E A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE TORTURA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Holocausto é o nome que se dá para o genocídio cometido pelos nazistas aos judeus na Segunda Guerra Mundial e que vitimou aproximadamente seis milhões de pessoas entre judeus, ciganos, homossexuais, testemunhas de Jeová, deficientes físicos e mentais, opositores políticos e etc.

De toda forma, o grupo mais foi vitimado no Holocausto foi o dos judeus. Estes, por sua vez, preferem referir-se a esse genocídio como Shoah, que em hebraico significa "catástrofe".

O Holocausto foi o resultado final de um processo de construção do ódio de uma nação contra um grupo específico que vivia na Europa. O antissemitismo na Alemanha não surgiu com o nazismo e remonta a meados do século XIX, em movimentos nacionalistas, além de ter sido manifestado por persona-

lidades alemãs da época, como Hermann Ahlwardt e Wilhelm Marr. Quando o Partido Nazista surgiu, em 1920, o antissemitismo era um elemento que já fazia parte da plataforma do partido, e os historiadores acreditam que Adolf Hitler tornou-se antissemita em algum momento de sua juventude, quando vivia em Viena, capital da Áustria.

A presença do antissemitismo no Nazismo, durante sua fundação, era perceptível no programa do partido, que afirmava que nenhum judeu poderia ser considerado cidadão alemão.

O antissemitismo alemão partia do pressuposto de que a raça alemã era superior e de que os judeus eram responsáveis por todos os males da sociedade alemã. Hitler e os nazistas começaram por colocar nos judeus a culpa da derrota alemã na Primeira Guerra Mundial por meio da "teoria da punhalada nas costas".

Os nazistas falavam que os judeus possuíam um plano de dominação mundial e criticavam contundentemente o liberalismo econômico e o capitalismo financeiro, pois afirmavam que ambos eram dominados pelos judeus. Um dos exemplos claros dessa ideia (situada na época das teorias da conspiração utilizadas para acusar os judeus) foi um livro de origem russa e autor desconhecido que foi sucesso de vendas na Alemanha: "Os protocolos dos sábios de Sião".

Quando os nazistas assumiram o poder na Alemanha, em 1933, o processo de exclusão e de violência contra os judeus foi iniciado de maneira progressiva. O discurso nazista, aliado à doutrinação realizada na sociedade alemã, tornou os judeus bodes expiatórios e vítimas de perseguição intensa, não só por parte do governo, mas também pelos civis.

Quando a guerra começou, os judeus no Leste da Europa começaram a ser agrupados em guetos, um local específico da cidade que era cercado pelas tropas nazistas e separado especificamente para o abrigo de judeus. Os guetos agrupavam-nos para que mais tarde fossem enviados para os campos de concentração e extermínio. Um dos mais conhecidos foi o de Auschwitz.

A Música foi utilizada para degradar e brutalizar os presos. Relatos dos sobreviventes relembram que as atividades musicais existiam para enganar não apenas as pessoas que os nazistas para lá deportavam, pois os recém-chegados eram, às vezes, recebidos por uma banda, como também os possíveis visitantes.

Os sobreviventes apontam que ao chegar uma personalidade para visitar o campo, "descansava" após a refeição escutando uma banda musical composta de músicos famintos e esfarrapados, que se colocava em pé, sorridente, à porta do refeitório, tocando alguma marcha de tons suaves e cordiais. Havia também uma "orquestra de cordas" que tocava aos domingos à tarde para entreter outras autoridades do campo.

Tampouco há dúvida de que para os presos a música funcionava como estratégia legítima de sobrevivência – física e espiritual, como vemos no relato de Fania Fenelon. Alguns judeus conseguiram sobreviver à Shoá, pois os nazistas "apreciavam" seus dons musicais.

Nos campos de concentração e de

extermínio era comum que os mandantes usassem os prisioneiros com habilidades musicais para seus próprios propósitos e como meio de desumanizá-los e de quebrar, ainda mais, a resistência dos internos.



Figura 1- Fania Fenelon Fonte: (Goodreads, 2019)

Fania Fenelon foi capturada e transportada por trem da França até Auschwitz-Birkenau. Chegando lá teve o mesmo tratamento dispensado às outras prisioneiras, cabelos raspados, tatuagem com o número e um uniforme listrado, ou seja, havia perdido toda a sua dignidade.

A musicista e suas companheiras serviam de atração para os oficiais da SS e prisioneiros. Tocavam todos os dias diante dos que marchavam em direção aos campos de trabalho forçado das indústrias químicas e de borracha sintética da I.G. Farben, em Auschwitz III.

E também se apresentavam nos momentos em que presos com menos sorte eram levados para a morte, nas câmaras de gás. Segundo a teoria dos nazistas, a música dava ares de normalidade ao genocídio e facilitava o trabalho. Os oficiais gostavam, além disso, de ouvir música para relaxar.

Foi Rudolf Höss, o comandante de Auschwitz entre 1940 e 1943, quem instituiu a formação de uma orquestra. O grupo de músicas era responsabilidade de Maria Mandel, primeira entre as mulheres na hierarquia da polícia nazista dentro do complexo até 1942.

A orquestra 100% feminina era motivo de orgulho para a SS. Os oficiais prezavam pelo grupo e não admitiam interferência no trabalho de suas protegidas. Entre os muitos privilégios, as garotas só não tinham direito a mais comida – embora fizessem as refeições num alojamento exclusivo, distante das demais prisioneiras.

Como acontecia em outros campos nazistas, o canto obrigatório era parte indispensável das temidas “chamadas prévias” por listagem e marchas cotidianas rumo ao trabalho forçado. Os nazistas consideravam o ritmo muito importante. Tínhamos que cantar marchando a passo rápido e enérgico, e, acima de tudo, em voz alta. Depois de horas e horas cantando, os judeus já não conseguíamos emitir som algum. Os nazistas sabiam que esse canto era um castigo e por isso sempre nos faziam cantar....



Figura 2: A Orquestra Feminina de Auschwitz. Fonte: (DW, 2019)

Os SS obrigavam os prisioneiros a marchar pelas imediações do campo com um cartaz pendurado que dizia: “Estou aqui novamente”. Uma pequena orquestra os acompanhava.

Os presos eram também frequentemente obrigados a tocar em concertos privados para os oficiais das SS. Cabia-lhes animar as festas de aniversário e entreter os convidados.

O uso da música como forma de tortura pelos nazistas teve ainda outro aspecto: o rádio foi mais utilizado para torturar seus prisioneiros. Durante as noites ou na hora das refeições, o comandante do campo interrompia bruscamente a programação do rádio e, pelos alto-falantes, colocava discursos de Hitler, notícias que falavam da “inevitável vitória” do exército alemão e canções que ironizavam o sistema de valores do comunismo.

Era comum os nazistas baterem violentamente nos prisioneiros enquanto eram obrigados a escutar o rádio. A música dos alto-falantes se misturava aos gritos.

A MÚSICA COMO “RESISTÊNCIA CULTURAL”

Além das atividades musicais forçadas, havia o que podemos chamar de “música voluntária”. Sendo raramente permitida pelos SS, era em muitos casos informal e secreta. Corais, grupos musicais, quartetos de cordas, espetáculos e orquestras constituíam uma parte fundamental da “resistência cultural” organizada pelos prisioneiros. Diante da destruição física e mental de centenas de milhares de seres humanos, fortalecer o espírito com a música era uma forma de resistência àquela barbárie.

O canto comunitário era uma das atividades mais populares entre as lá praticadas. Prisioneiros políticos, judeus ou não, entoavam melodias comuns a militantes que faziam parte de movimentos revolucionários internacionais, tais como a famosa “Moorsoldatenlied” (Canção do Soldado). De fato, nos primeiros tempos de campo, a maioria das atividades musicais dos judeus incluíam melodias e hinos de movimentos juvenis ou movimentos radicais de ideologia sionista e nacionalista.

As canções de caráter nacionalista serviam não apenas para fortalecer o espírito como para estreitar os laços de solidariedade entre os presos. Todos compartilhavam lembranças do que haviam perdido. Nas barracas era comum cantar à noite, mesmo após um dia exaustivo de trabalho forçado.

Um sobrevivente lembra: “Em voz baixa e depois um pouquinho mais forte, um preso entoou um canto eclesiástico. O homem era um cantor litúrgico de uma grande igreja da Polônia e tinha uma voz lírica excelente, de tenor. Ouvimo-lo com atenção. Logo, do cântico eclesiástico continuaram canções em iídiche, que eram bem mais solenes e trágicas”.

Esse sobrevivente lembra que naquela ocasião ninguém foi punido. O encarregado da barraca (prisioneiro, também) falou: “Quem mais quer cantar?’ Desta vez, a nova voz soava mais forte e firme. Cantou Valentine’s Prayer (Oração de Valentine). Um cantor de ópera de Praga acom-

panhava. Após uma passagem do Fausto (de Goethe) vieram outras árias de ópera. A última canção foi a pungente Mein Shtetele Beltz (Minha pequena cidade de Beltz), que ficou afogada em prantos.

Tanto o cantor quanto o prisioneiro responsável pela barraca choraram ao lembrarem seus lares destruídos e seus parentes assassinados".

Além do repertório existente, havia prisioneiros que compunham novas canções e músicas sobre a terrível realidade, falando do sofrimento, às vezes dando conselhos práticos de como sobreviver àqueles tempos difíceis. Muitas ainda se baseavam em músicas pré-existentes, enquanto havia outras composições com melodias desconhecidas. Paralelamente ao canto informal dos grupos, havia uma variedade de corais, alguns clandestinos e outros oficialmente permitidos.

ORQUESTRAS E BANDAS

Em 1938, com a chegada das primeiras vítimas da Anchlüss (Anexação da Áustria), as apresentações musicais passaram a ser frequentes. No início, a ideia de fazer apresentações no campo parecia absurda, mas, gradualmente, tornou-se algo importante para os presos.

As apresentações aconteciam a cada domingo, com artistas mulheres do campo de concentração que se apresentavam um espetáculo musical. Estas apresentações geravam uma ilusão de liberdade. Durante uma hora ou duas, tínhamos a sensação de estar em casa".



Figura 3: Aventuras na História: "Os Fornos de Hitler".

Fonte: (UOL, 2019)

Esta última contava com músicos profissionais e tocava para os oficiais e staff do campo temas clássicos variados, incluindo peças de compositores proibidos por não serem arianos.

A orquestra feminina de Auschwitz tocava com os instrumentos disponíveis. Elas trabalhavam dentro da rádio do campo e escreviam suas próprias partituras e arranjos musicais, tendo direito assim a receber porções adicionais de comida.

Como mencionamos acima, os espetáculos musicais eram, na sua maioria, apresentados para os comandantes e oficiais das SS ou para visitantes convidados. Geralmente, os repertórios incluíam uma variedade de marchinhas alemãs e melodias populares. As presas não tinham acesso a essas performances, mas com a devida autorização dos SS era comum fazer sessões especiais para eles.

Quando a fome e a exaustão estavam batendo forte nas prisioneiras, uma capo (líderes prisioneiros, designados pelos nazistas) passou de barracão em barracão, perguntando se alguém conseguia cantar Madame Buttlerfly.

Chegando em o local, onde ficavam as musicistas, Fânia Fenelon é orientada por outras prisioneiras de que a regente e capo Alma Rosé não tinha "bom coração". Ela é admitida pela regente e passa a fazer parte da orquestra.

Essa é uma parte muito controversa das memórias de Fânia Fenelon, pois acusam-na de ter representado Alma como uma carrasca, porém a sobrevivência de todas dependeu dela. A regente impunha duras sessões de ensaios e acabou convertendo o conjunto em uma orquestra profissional.

Sua dureza era muito questionada pelas prisioneiras, ela chegou ao ponto de dizer, que só pediria rações extras se a orquestra tocasse com perfeição.

Ao mesmo tempo seu nível de exigência fez com que ela fosse muito considerada pela alta cúpula nazista, tendo como efeito a sobrevivência de todas. Alma Rosé era judia austríaca, violoncelista, sobrinha do compositor Gustav Mahler e filha do regente da Orquestra Filarmônica de Viena.



Figura 4: Alma Rosé Fonte: (Strad, 2019)

Antes da guerra comandava uma orquestra feminina, que fazia apresentações por toda a Europa. Alma conseguiu comover pessoas como a SS, responsável por todas as mulheres de Auschwitz, Maria Mendel conhecida como "A Besta", pelo seu gosto de torturar mulheres judias. Além de Joseph Mengele, que apreciava muito arte.

As musicistas tinham alguns "privilégios" em detrimento das outras prisioneiras, como banheiros próprios, rações melhores e até um miniaquecedor, por conta dos instrumentos. As prisioneiras políticas (comunistas ou participantes da resistência polonesa) não eram obrigadas a rasparem os cabelos, se eram musicistas, também contavam com roupas melhores.

Em uma cena bastante chocante, a orquestra estava tocando, enquanto algumas prisioneiras haviam sido designadas para tomarem "banho" (iriam morrer) e uma prisioneira cospe em Fânia Fenelon.

O filme mostra as musicistas, lidando o tempo inteiro com o sentimento de culpa, pois viviam a angústia de ajudar seus torturadores através da arte.

A orquestra funcionava como um sedativo para controlar todo o processo de morte. Era utilizada para receber pessoas ilustres no campo e também como entretenimento para os SS.

Com a morte de Alma Rosé começa uma briga imensa por poder entre as musicistas, a coisa vai a tal ponto, que beira a loucura. As memórias de Fânia Fenelon são contestadas pelas sobreviventes, principalmente pela representação controversa de Alma Rosé.

Além disso, a cantora francesa relata a prostituição de uma das prisioneiras em troca de comida, homossexualismo entre as moças, antissemitismo por parte das

musicistas não judias, fanatismo religioso e muita competição.

As representações fílmicas baseadas nas histórias dos sobreviventes visam sempre lembrar a sociedade do que aconteceu e do que poderá acontecer se providências para combater a intolerância não forem tomadas, tanto no âmbito jurídico, quanto principalmente no educacional.

A obra a partir das representações torna a narrativa grupal, e não somente de uma pessoa, por exemplo, nessa obra várias nacionalidades judaicas foram contempladas, através das personagens (reais), além de ucranianas e polonesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa país, embora se saiba que sempre se busca responder o desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

De acordo com a terceira versão da BNCC (2017, p. 11), “a equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito”.

O não reconhecimento da diversidade na escola pode ser gerador de discriminação como vimos no século XX, com a disseminação do antissemitismo, e exclusão das minorias e dos cidadãos com necessidades especiais precisa ser combatidas e a Escola como espaço de formação contribui para aprofundar as discussões e romper paradigmas e assim disseminar o respeito, para que barbaridades como o Holocausto não voltem a se repetir e manchar Nossa História.

E ainda segundo a BNCC (2017, p. 11):

“A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos e que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem”.

Nesse sentido, os Projetos Interdisciplinares devem ser concebidos como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante pode-

ria aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende- se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural

pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do Currículo.

Neste contexto o Currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais? Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias...

Somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida.

Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o Currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Para isso o Currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. Escola, professores, alunos, equipe escolar e comunidade são fundamentais para potencializar os recursos culturais, considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. de M. Reestruturação Produtiva e Trabalho: sobre qualificação,

emprego e organização dos trabalhadores industriais (estudo de caso sobre os operadores de painel). (Tese de Doutorado) PUC/SP, 1998.

Amarga Sinfonia de Auschwitz. Direção de Daniel Mann e Joseph Sargent, Estados Unidos da América, 1980. 1 DVD (150 min.). Disponível na NETFLIX BRASIL.

APPLE, Michel W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARIÉS, Philippe. O Tempo da História. Tradução Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais. São Paulo: Musimed, 1987.

ALTMANN, H. Influências do banco mundial no projeto educacional brasileiro.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun. 2002. Disponível em:

<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

ARNHEIM, R. Intuição e intelecto na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARRIGHI, G. O Longo Século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. _ . A Ilusão do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1997. (Coleção Zero à Esquerda).

ÁUREA, A. P.; GALVÃO, A. C. F. Importação de tecnologia, acesso às inovações e desenvolvimento regional: o quadro recente no Brasil. Texto para Discussão,n. 616. Brasília: JPEA, nov. 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte e educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2005.

. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Setor de Estatística e Moedas. Disponível em:

<www.bacen.gov.br>.

BAKTHIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história; conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes

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

. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 de junho de 2019.

BUENO, M. S. S. Políticas Atuais para o Ensino Médio. Campinas: Papirus, 2000.

MATEMÁTICA EM SALA DE AULA

SÔNIA SANTOS CARVALHO

RESUMO

Diferentes fases e formas ocorreram no processo de ensino de matemática ao longo da história de diferentes civilizações. Os primeiros registros históricos deram origem à divulgação do conhecimento, e a atribuição de datas e referência aos acontecimentos e descobertas passou a ser mais precisa. Todo esse avanço grego foi cessado por volta do século V d.C.. Foi somente nos séculos seguintes, que a educação voltou a ser disseminada, e a ciência se tornou popular, principalmente entre os nobres, Dessa forma, surgiram os grandes nomes da matemática da Idade Média. No Brasil, um marco significativo da modernização da educação foi a união das matemáticas, até aquele tempo, as três principais áreas da matemática eram divididas como diferentes disciplinas: álgebra, aritmética e geometria. Os reflexos dessa mudança podem ser observados na cultura escolar e em muitos livros até os dias atuais. Por volta da década de 1960, teve início no país o Movimento da Matemática Moderna, esse movimento tinha como principais objetivos a consolidação da unificação das três matemáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Escola; Ensino; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A maneira de se ensinar matemática e outras disciplinas têm sido modificada, nas últimas décadas. Estudos mais aperfeiçoados sobre a cognição têm feito com que especialistas de diversas áreas reconsiderem o ensino de certos conteúdos. No Brasil, as práticas tradicionalistas, mais especificamente o Tecnicismo, empregado ao longo do período dos governos militares, permaneceram por um pouco mais de tempo. Sua substituição iniciou-se lentamente na década de 1990, após a recuperação democrática. Procurando se contestar aos métodos tradicionalistas, a educação matemática preocupou-se em se curvar sobre os métodos de ensino e aprendizagem de matemática. Ela buscou, com o amparo da psicologia, assimilar a inter-relação existente entre os conteúdos de matemática, o professor e o aluno.

A epistemologia e a história esclarecem aspectos relacionados à complexidade dos conceitos e suas relações entre si. Essas considerações devem iluminar discussões curriculares e constituem uma fonte de hipóteses para as investigações psicológicas e pedagógicas (CAMPOS; NUNES, 1994, p. 6).

Segundo Sá, “a educação mate-

mática, que tem como patrono o pesquisador e educador matemático Ubiratan D'Ambrósio, nasceu para corrigir as mazelas matemáticas advindas de métodos de ensino. Educação matemática e ensino de matemática não são a mesma coisa. A educação matemática é uma área de saber, uma outra ciência. Ela se ocupa dos aspectos pedagógicos e psicológicos para estudar os métodos. O ensino de matemática consiste na aplicação dos métodos por si mesmo constituídos. As tendências de ensino são distintas abordagens para serem praticadas em sala de aula. De modo geral, as abordagens são elaboradas com a finalidade de propiciar maior rendimento ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Silveira (p. 2), "A área de pesquisa da educação matemática são os métodos e aplicações contextualizadas. Ela busca a constante readaptação do método à realidade cognitiva e social do aluno, contribuindo para facilitar o ensino de matemática".

Cada vez mais se busca a contextualização no ensino da matemática. Mas essa contextualização pode dar-se dentro do contexto atual do seu uso e da sua aplicação, ou de acordo com a tendência de história da matemática, baseada nas origens dessa disciplina. Estas tendências atuais de ensino e educação matemática costumam despertar interesse pela história como ferramenta de ensino. Ela tem se tornado uma forma de trabalhar situações mais próximas da realidade dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Tendências de ensino e educação matemática História da Matemática

Desde os primeiros riscos e pinturas dos homens pré-históricos há milhares de anos, a matemática começou vagarosamente a ser descoberta e ainda prossegue em incessante crescimento. A palavra matemática vem do grego, Mathematikos, que é a composição das palavras Mathema, que significa ciência, compreensão da natureza, e Thike, que significa arte. Em síntese, matemática significa a ciência ou a arte de aprender e decodificar a natureza. Ela começa a ser praticada em busca da concretização dos conceitos ensinados, retomando o passado e os problemas que os originaram. Destaca-se que a ideia não teve um autor único. Para isso, a história precisou ser construída.

Há milhares de anos, o ato de contar elementos tornou-se valoroso para o homem primitivo. Este conceito não nasceu de um único individuo ou de uma tribo especifica, mas foi um entendimento natural. Antes de acontecer a descrição de um número como um símbolo propriamente dito, que equivale uma quantidade, essa descrição era feita entre objetos diferentes. Um exemplo metafórico é aquele em que um pastor de ovelhas pode contar o seu rebanho utilizando pedras num saco, ou seja, se num rebanho existem 50 ovelhas, então ele teria 50 pedras, uma para cada ovelha. E isso se prolongou posteriormente para contar dias, estações do ano, dentre outras medidas empregadas pelo homem primitivo.

[...] a Idade da Pedra durou vários milhares de anos, começando talvez já em 5.000.000 a.C. e indo até por volta de 3.000 a.C. Num mundo de vastas pastagens e savanas onde abundavam os animais sel-

vagens e as pessoas eram principalmente caçadores e colhedores. Suas vidas eram agrestes e difíceis, de maneira que elas viviam demasiado ocupadas e em permanente agitação para poderem desenvolver tradições científicas. Depois de 3.000

a.C. emergem comunidades agrícolas densamente povoadas ao longo do rio Nilo na África, dos rios Tigre e Eufrates no Oriente Médio e ao longo do rio Amarelo na China. Essas comunidades criaram culturas nas quais a ciência e a matemática começam a se desenvolver (EVES, 2004, p. 24)

Esse momento que precede 3.000 a.C. (a chamada Idade da Pedra) foi marcado por uma ascensão cognitiva e, em conjunto com ela, veio a necessidade de contagem e enumeração de quantidades. A matemática é pertinente ao ser humano, com o inicio da escrita, pouco depois de 5.000 a.C., a matemática começou a se tornar mais socializável, o pensamento alcançou forma em tábuas de pedra. Dessa forma, não somente para a matemática, mas de forma geral, o homem poderia transpor seus conhecimentos a outro de modo mais concreto do que simplesmente pela linguagem verbalizada. Exclusivamente dentro da matemática, os babilônios e os egípcios foram pioneiros em escrever cálculos matemáticos na pedra e em pergaminhos, com o propósito de passar a mensagem a outros. Assim, eles possivelmente deixaram as primeiras anotações do ensino da matemática. O papiro Rhind, um dos mais antigos documentos matemáticos egípcios, que traz explicações para diversos problemas matemáticos, juntamente com o papiro Rhind, o papiro Moscou, encontrados no Egito, são provavelmente os documentos matemáticos mais antigos já descobertos.

A História da Matemática é um campo que permite que o professor elabore sua concepção referente à disciplina, assim como colabora para a organização de abordagens pedagógicas que poderão contribuir no processo de ensino aprendizagem. Com o estudo da História da Matemática se pode analisar a construção das noções básicas dos conceitos matemáticos, com isso o aluno revive suas descobertas e aumenta a sua compreensão do conteúdo sem a necessidade de memorização de suas definições. O uso dos fatos históricos na sala de aula proporciona um melhor entendimento dos alunos no que diz respeito à dimensão histórica dos assuntos envolvidos, despertando assim o interesse dos alunos, motivando-os ainda mais a buscar o conhecimento. O professor precisa despertar nos alunos o aspecto investigativo para que ele próprio busque alternativas para resolver problemas, propiciando assim que os alunos desenvolvam o senso crítico, colaborando para que, se forme cidadãos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade contemporânea, o que faz com que se tenha uma possibilidade mais evidente de êxito na construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2014, p. 2)

Há diferentes correntes metodológicas, incorporadas no ensino da matemática, que podem ser entendidas como tendências em educação matemática. Os aspectos epistemológicos do ensino da matemática compõem o conjunto dessas tendências, abrangendo aquelas que tratam as teorias da educação matemática e o uso da própria educação matemática como campo científico.

Etnomatemática

A Etnomatemática consente a abordagem de um mesmo conteúdo por meio de diversos olhares, os quais decorrem da cultura, da sociedade e das perspectivas do aluno(a) para as aplicações da Matemática. Levando em conta que a interdisciplinaridade é uma realidade, a Matemática por si mesma adentra o caminho de diversas áreas e disciplinas.

D'Ambrosio (1997, p. 111) afirma que, para compor a palavra "etnomatemática", utilizou "[...] as raízes tica, matema e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (tica) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (matema) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etno) [...]"

Nessa linha de pensamento, percebemos que a Etnomatemática não se trata de um método de ensino nem de uma nova ciência, mas de uma proposta educacional que estimula o desenvolvimento da criatividade, conduzindo a novas formas de relações interculturais. Isso se confirma neste argumento: "é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos". (D'AMBRÓSIO, 2001).

Modelagem matemática

A modelagem matemática é uma tendência que tem ganhado potência e visualidade nos dias atuais, visto que permite ao aluno resolver questões contextualizadas e construir modelos, tornando a linguagem verbal ou linguagem escrita em linguagem matemática. As tendências de modelagem matemática e a resolução de problemas possuem raízes com a própria Matemática. Talvez estejam entre as primeiras tendências praticadas e não tiveram um autor como base. Isto é, ela parte de situações do cotidiano do aluno com o fim de gerar um questionamento e em consequência uma pesquisa. Em suma, para a modelagem matemática, o processo investigativo para a resolução de uma situação-problema presente em um contexto real traz a oportunidades de construir aprendizados reais e perceptíveis.

Como diz D'ambrósio (1986, p.17) " Os modelos matemáticos são formas de estudar e formalizar fenômenos do dia a dia. Através da modelagem matemática o aluno se torna mais consciente da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas do dia a dia".

As novas tecnologias

A nova tecnologia, dentro das tendências citadas, foi a última a ser empregada, como conseqüência dos avanços e da difusão tecnológica. As novas tecnologias, também conhecidas como "mídias digitais" ou "mídias tecnológicas", se concentram, especialmente, nos recursos digitais de produção de conhecimento. No mundo contemporâneo, as possibilidades propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico introduziram uma série de mudanças em nosso cotidiano. Tarefas que antes precisavam de um grande esforço, atualmente podem ser realizadas com um simples clique. Efetivamente, o surgimento desse progresso deve ser reconhecido como geradores de benefícios muito significativos. As mídias digitais surgem após a década de

1980, mas ganham força já no século XXI, com o avanço da Internet e dos aplicativos digitais.

Com o início da pandemia da covid-19 no Brasil, o uso de tecnologia na educação ganhou destaque após as suspensões das aulas presenciais na segunda quinzena de março de 2020. Essa medida foi necessária para cumprir o distanciamento social. Desde então o mundo da educação combate os desafios e as dificuldades do ensino remoto. Muitas são as mudanças na forma de ensinar e na maneira de aprender. O modelo que era discutido há anos teve a sua implementação imposta com a chegada da pandemia. No momento em que a aula só era possível por meio de gravações ou transmissões ao vivo, aprender a usar a tecnologia deixou de ser uma opção, e aquilo que antes parecia impraticável agora se tornou a única saída. As dificuldades em lidar com recursos digitais, agora gradualmente estão sendo superadas, e a cada dia aprendem mais.

Sem a tecnologia as escolas não teriam dado prosseguimento às aulas, pois é por meio dela que a escola mantém a comunicação com pais e estudantes enviam materiais de estudos, aplica provas, realiza reuniões, do mesmo modo mantém a comunicação interna. Nosso cotidiano é marcado pelo uso de recursos tecnológicos que revigora a nossa produtividade, organização e comunicação. A transformação digital é um fator de grande importância para diversas áreas, entre elas a educação. Dessa forma, a inclusão digital nas escolas é um assunto que precisa ser debatido e que possui inúmeros benefícios. A tecnologia na educação é uma tendência e o futuro da aprendizagem em todo o mundo. Afinal, as soluções tecnológicas podem contribuir com o protagonismo dos estudantes e proporcionam um papel de condutor para os professores.

No ano de 2020, foi apresentado o projeto de lei (PL) 4.538/2020, que prevê que estudantes de baixa renda da educação básica devem ter acesso a internet e a equipamentos para aulas online. Os recursos para isso viriam do Fundo de Fiscalização das Telecomunicações (Fistel). Conforme o texto, a lei cria o Programa Nacional de Inclusão Digital para a Educação Básica, com o propósito de ampliar o acesso às tecnologias da informação e comunicação por estudantes da rede pública de ensino da educação básica. A ação será gerida conjuntamente pelos Ministérios das Comunicações e da Educação. Para receber os benefícios previstos no PL, o estudante deve atender a alguns de requisitos. Entre eles, o aluno deve estar regularmente matriculado em instituição da rede pública de ensino da educação básica; e também estar regularmente inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

O ensino híbrido oferta a combinação entre o ensino a distância e o presencial, mas os dois formatos, apesar de usarem ambientes semelhantes, possuem metodologias diferentes. O professor deve deixar o material que será trabalhado na internet e na sala de aula de uma forma fácil e didática armazenado em uma plataforma de acesso simples para os estudantes. É necessário que o conteúdo online fique disponível para o aluno acessar sempre que achar necessário e de uma

Comunicação em Matemática

Durante muito tempo a palavra comunicação esteve ligada a áreas curriculares que não incluíam matemática. Pesquisas recentes afirmam que, em todos os níveis, alunos devem aprender a se comunicar matematicamente. Por meio da comunicação com seus colegas, com o educador ou com os pais, terão oportunidade para explorar, organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diversas idéias sobre um mesmo assunto. A comunicação oral contribui também a percepção das diferenças, o convívio dos alunos entre si, o exercício de escutar um ao outro numa aprendizagem coletiva.

Deste modo, aprender matemática exige comunicação, no sentido de que é por meio dos recursos de comunicação que as informações, conceitos e representações são propagados entre as pessoas. A comunicação do significado é a raiz da aprendizagem. É trocando experiências em grupo, transmitindo suas descobertas e dúvidas e ouvindo, lendo e examinando as idéias do outro é que o aluno interiorizará os conceitos e significados incluídos nessa linguagem de forma a relacionar com suas próprias idéias.

Escrever nas aulas de Matemática

Escrever sobre matemática ajuda a aprendizagem dos alunos de muitas formas, desperta reflexão, ilumina idéias, age como um fomento para as discussões em grupo. Escrever em matemática ajuda o aluno a analisar o que está sendo estudado. Além disto, a escrita auxilia o resgate da memória, e muitas discussões orais podem ficar ausentes se não tiver registrado em forma de texto. A História, como disciplina, originou-se graças a esse recurso – escrita de recuperação da memória.

Entretanto, ela é um recurso que possui duas particularidades distintas dos demais, a primeira dela é que a escrita propicia o resgate da memória. A segunda particularidade do registro é a possibilidade da comunicação á distância no espaço e no tempo. Desse modo, outras pessoas podem ter acesso ao que foi pensado e vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação matemática se interessa em estudar a forma como a Matemática é aplicada, de forma que se estende a áreas mais amplas, como Psicologia, Pedagogia, a fim de procurar respostas para anseios de quem quer aperfeiçoar as formas de ensinar e/ou aprender nas fases da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”.

História da matemática é uma tendência pedagógica que pode ser um meio utilizado na tarefa de motivar os alunos para vivenciar o deslumbramento por essa arte. Para solidificar o processo de ensino e aprendizagem apoiando-se na história da matemática, é necessário realizar atividades centradas nas informações históricas existentes, ainda que sejam lendas. As atividades históricas podem ser escritas ou visuais, mas precisam motivar a curiosidade do aluno. Essa curiosidade deve estimular o estudante a colaborar e a cons-

truir ideias e expressões verbais, ou seja, ele precisa ser o protagonista da experiência. Esse processo de construção reflexiva aponta para o entendimento dos fatos observados. O modelo de ensino implementado para atender dois grupos ao mesmo tempo exige equipamentos tecnológicos nas escolas e nas casas dos alunos. Isso não é a nossa realidade, Pois é preciso usar o ambiente virtual e o presencial de forma que sejam complementares. Essa necessidade do uso da tecnologia na educação para manutenção das atividades escolares durante a pandemia é um dos maiores legados deste momento, pois é uma mudança que veio para ficar.

REFERÊNCIAS

Aspectos históricos e epistemológicos da matemática

A matemática em sala de aula [recurso eletrônico] : reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental / Organizadores, Katia Stocco Smole, Cristiano Alberto Muniz. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Penso, 2013. Editado também como livro impresso em 2013 ISBN 978-85-63899-84-2

Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias- ensino/pensando-as-novas-tecnologias.htm Acesso:21/07/2021 09:19h

https://movplan.com.br/blog/a-importancia-da-tecnologia-na-educacao-durante-e- depois-da-pandemia/Acesso em: 27/07/2021

https://canaltech.com.br/educacao/projeto-de-lei-preve-internet-e-computadores- para-escolas-com-recursos-do-fistel-171579/Acesso em:27/07/2021

https://www.extraclasse.org.br/geral/2001/12/comunicacao-em-matematica- instrumento-de-ensino-e-aprendizagem/Acesso em: 28/07/2021

Tendências atuais de ensino e educação matemática Texto originalmente publicado

em https://www.infoescola.com/filosofia/epistemologia/Disponível em: https://www.infoescola.com/filosofia/epistemologia/ Acesso em 22/07/2021

Texto originalmente publicado em https://www.infoescola.com/matematica/a-etnomatematica-e-seus-pressupostos-historicos/ Acesso em :22/07/2021

Texto originalmente publicado em https://www.infoescola.com/matematica/historia- da-matematica/ Acesso em: 22/07/2021

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

TATHIANA ZYRIANOFF

RESUMO

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade. Cada vez mais, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão

para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, este estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

PALAVRAS – CHAVES: Aprendizagem; Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia.

ABSTRACT

The causes of non-learning have emerged in the list of the main problems facing the school today. Increasingly, a significant number of children with learning difficulties are still identified in early childhood education, and if there is no effective intervention, these difficulties will extend to elementary school and possibly throughout the child's student life. Thus, this qualitative bibliographic study aims at analyzing how the learning difficulties that arise in early childhood education can contribute to the failure of children in school life if there is no efficient intervention.

KEYWORDS: Learning; Neypsypedagogy; Psychopedagogy

INTRODUÇÃO

A tarefa de educar dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, desde uma boa preparação teórica, ou seja, sua formação, até a incessante busca de atualização profissional e dedicação ao seu respectivo trabalho.

Sob este quadro social, a ampliação dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação.

No campo interventivo, a psicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, psicopedagogia e trabalho clínico.

Sua contribuição se dá pela relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo. Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

A natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes,

tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói seu conhecimento através de estímulos e o professor é um dos responsáveis em proporcionar meios interventivos que venham sanar as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem..

Este estudo justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30),

O esclarecimento sobre esta temática é favorável ao trabalho do professor (pedagogo, principalmente), com formação em psicomotricidade na medida em que seu olhar deve ser criterioso e sistêmico, consciente de sua responsabilidade na mediação de situações intencionais, analisando quais metodologias devem ser adotadas, como forma de contribuir positivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

DESENVOLVIMENTO

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

Logo então, está-se diante de um quadro no qual se define a criança como portadora de uma dificuldade de aprendizagem. Quando isto acontece, a escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades. Caso esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança. Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): ”a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social e para a manutenção do status quo".

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por

uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Na perspectiva de Correia e Martins (2006), nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família.

Neste caso, portanto, há a presença de dificuldade de aprendizagem acentuada, o que suscita uma intervenção pedagógica específica. Correia e Martins (2006) apud Arranca (2007,

p. 10) apontam para as principais dificuldades de aprendizagem identificadas ainda na pré- escola:

dislexia com dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflete na leitura e na escrita;

displaxia com dificuldade de planificação e coordenação motora;

disgrafia com a dificuldade na escrita;

discalculia com a dificuldade de realização de cálculos matemáticos;

discriminação auditiva com a capacidade ou não de percepcionar as diferenças entre sons;

dificuldades de percepção visual como as dificuldades de observar pormenores e dar significado ao que é observado;

desordem por défcit de atenção e hiperatividade que caracterizada por diferentes estados de desatenção e impulsividade condicionam a aprendizagem.

As dificuldades da aprendizagem que surgem na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino

fundamental.

Enquanto instituição sistematizadora do saber, a função básica da escola na fase da educação infantil é oportunizar à criança situações de acesso à aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa, apoiada nos referenciais de ética, cidadania e dignidade, ampliando a cultura subjacente do aprendiz e reorganizando a própria cultura da instituição escolar.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41).

"A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro" (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 23), pois quando os professores são destituídos de uma bagagem de referências que os capacitem a desenvolverem uma prática pedagógica intencional, que atenda as necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem representar um grande problema de ordem sociocultural, na medida em que suas ações ineficazes não potencializam aprendizagens significativas, aumentando ainda mais o problema da criança.

Quando se deparam com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ainda na educação infantil, os professores têm grandes dificuldades e até mesmo resistência à aceitação, porém:

A implementação e/ou implantação de uma proposta depende principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e com outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e as crianças [...] é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (BRASIL, I v., p. 41).

Em via desta realidade, o Ministério da Educação (MEC), tem promovido nas últimas décadas, políticas de educação especial, que buscam atender às demandas da realidade de alunos com necessidades educativas especiais, por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem.

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdo-

tação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Segundo Correia e Martins (2006), as dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas por duas vias: uma focada nos aspectos orgânicos e outra nos aspectos educacionais.

Dificuldades de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afazia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambientais, culturais ou econômicas (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 65).

Existem alguns sintomas que podem ajudar os profissionais da escola a identificarem as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em via do atual contexto social da atualidade, a escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, articulando teoria e prática, reformulando suas ações, mediadas pela ação do educador, principal agente responsável na criação de situações e estratégias que levem a criança a superar as dificuldades de aprendizagem e firmar-se como autônomo e livre, em suas relações e atitudes do convívio social.

A verdadeira inclusão requer uma pedagogia baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente.

Exige pensar em quais metodologias ou instrumentos didáticos são mais adequados para que docentes e discentes enfrentem estas dificuldades de forma coletiva, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos, é fundamental que se tenha uma visão ampla sobre a criança, como um ser integral, capaz de desenvolver habilidades específicas para sua faixa etária, somente uma visão assim, favorecerá seu desenvolvimento pleno, em atendimento aos seus direitos de acesso a uma educação democrática e de qualidade, na construção da autonomia, evitando assim, a produção do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. O cérebro que aprende. Lisboa: Gradiva, 2009.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a Partir da Prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

BRASIL. BOLETIM DE EDUCAÇÃO. Um salto para o futuro. 1998. p. 22-42.

. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB0201.pdf >. Acesso em: 12/02/. 2020

. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê- las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

GARCIA, R. L. A educação numa plataforma de economia solidária. In: Propostas - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

MALUF, M. I. Entenda mais sobre a Dificuldade de Aprendizagem em crianças. Publicado em 27 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.anitamulher.com.br/anita/entenda- mais-sobre-a-dificuldade-deaprendizagem-em-criancas/>. Acesso em: 07 /02/ 2021

PORTO, O. Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento pedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldade de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA MARIJARA DE MELO BARROS

RESUMO

A Neuropsicopedagogia se constitui como novo recurso do conhecimento voltado a pensar e a agir sobre as dificuldades de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo esclarecer a contribuição das Neurociências na Educação Infantil e na prática do neuropsicopedagogo ao lidar com alunos com trajetória de insucesso escolar. Desta forma, esta pesquisa se preocupou em estudar esta temática desde a Educação infantil com a justificativa de antecipar qualquer tipo de problemas na primeira infância e ter ferramentas para intervir de maneira significativa. Na perspectiva da intervenção, o neuropsicopedagogo busca se articular com a psicopedagogia, compreendendo vínculo estabelecido entre o cérebro e a aprendizagem, como dicotomia no processo cognitivo. Para tanto foi importante fundamentar-se em literatura

bibliográfica, tais como publicações de artigos, encontrados na internet e em livros.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia. Educação Infantil. Aprendizagem. Intervenção

ABSTRACT

The Neuropsycopedagogy consist of new resource of the directed knowledge to think and to act on the learning difficulties. In such a way, this research was worried to study this thematic one since the childish Education with the justification to anticipate any type of problems it first childhood and to have tools to intervened in significant way. In the perspective da intervention, neuropsycopedagogy searchs to articulate with the psicopedagogy, understanding established between the brain and the learning, as dichotomy in the cognitive process. For in such a way it was important to base on bibliographical literature, such as article publications, found in the internet and books. This article has as objective to clarify the contribution of the Neurosciences in the Childish Education and the practice of neuropsicopedagogo when dealing with pupils with trajectory of school failure.

KEYWORDS: Neuropsycopedagogy. Childish education. Learning. Intervention

1 INTRODUÇÃO

A Neurociência tem ganhado espaço dentro de áreas como saúde e educação, embora pouco se escute sobre está área de estudo ela muito tem ajudado no processo de aprendizagem, entender como o cérebro recebe, codifica e retém informações ou como o processo de lembrança acontece é uma das áreas de investigação da neurociência.

A essência do ser humano é estabelecida pela singularidade e “cada criança é diferente, mas se algum problema for diagnosticado precocemente e devidamente auxiliado, pode vir a ser um adulto feliz e resolvido.” (COUTINHO,2002, p. 15). A partir desta perspectiva, compreende-se que todos os alunos são distintos, tanto em habilidades, quanto em motivações, vontades, ritmos de desenvolvimento e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é importante a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que a criança produz seu conhecimento através de estímulos e o professor é um dos responsáveis em promover recursos interventivos que possam acabar com as dificuldades que surjam no processo de aprendizagem.

As ferramentas utilizadas para o desenvolvimento da criança fazem toda diferença no ato de aprender ter conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem pode ajudar o professor a distinguir as diferenças e permite traçar o processo de intervenção sabendo diferir os rótulos, estigmas até exclusão proporcionando novas relações entre o aprender, o aluno e a escola. Ninguém se forma no vazio.

O interesse de pesquisar sobre essa temática surgiu a partir do momento em que nos inquietamos em saber sobre a importância do ensino com pesquisa, buscan-

do, assim, observar a postura do docente diante das dificuldades de aprendizagem das crianças, identificar a postura da família perante as dificuldades de aprendizagem das crianças e conhecer como ocorre a mediação da aprendizagem na escola. Partindo do pressuposto de que o professor precisa dispor de atitudes analíticas, reflexivas e questionadoras, a pesquisa, associada ao ensino, possibilita uma aproximação à realidade educacional, estimulando-o a buscar a sua autonomia e torna-se ativo na construção de conhecimentos para si e para o outro.

Reconhecendo a Neurociência, como a ciência da aprendizagem, o professor pode aplicar estratégias estimulantes e facilitadoras para o desenvolvimento do ser humano, em toda a sua diversidade e ajudar o desenvolvimento das potencialidades em todos os alunos.

Este artigo visa esclarecer a contribuição das Neurociências na Educação Infantil, ao lidar com alunos com trajetória de insucesso escolar. O método utilizado para a elaboração do trabalho apresentado é pelo cunho exploratório, obedecendo à rigorosidade de uma pesquisa de abordagem qualitativa, empregando-se para tal finalidade uma revisão de literatura com temas pertinentes a problemática estudada.

2 NEUROPSICOPEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO

A Neuropsicopedagogia surge um novo contexto do conhecimento e pesquisa no exercício interdisciplinar, com a aquisição cognitiva neurocientífica e tendo sua ênfase nos processos de ensino aprendizagem articulando informações de várias ciências que contribuem para formação e compreensão mais especificadas da aprendizagem de cada sujeito. Auxiliando na prevenção, pois avalia os processos didáticos-metodológicos e na dinâmica institucional para que estabeleça um melhor processo de ensino- aprendizagem. (LENT, 2004)

As bases neurobiológicas para o desenvolvimento comportamental e aprendizagem envolvem múltiplas plataformas de investigação. A convergência dos dados de diversos grupos de pesquisa mostra um cenário de constantes mudanças, e que atualmente está alicerçado em alguns achados com maior grau de reprodução entre os pesquisadores. (MARQUES, 2008)

O sistema de linguagem é composto por vários subsistemas, mas abordaremos aqui aqueles mecanismos concernes à leitura principalmente. Por outro lado, o sistema de aprendizagem é talvez ainda mais complexo, mas há indícios que sugerem forte interação com linguagem, e principalmente quando suportado por estudos de pacientes com lesões cerebrais ou alterações comportamentais. (OLIVEIRA, 2005)

O conhecimento é adquirido aos poucos de acordo com o desenvolvimento do indivíduo e com o desejo de aprender, a criança sente-se convidada a participar da conversa dos pais, assim de maneira própria começa a esboçar as primeiras palavras mesmo que aos ouvidos do adulto as palavras não tenham sentido, para as crianças elas são repletas de significados, entendidos muitas vezes apenas por outras crianças e pelos pais que sabem distinguir entre uma reclamação, dor ou pedido

que pode ser de água ou alimento. O estudo da aprendizagem une a educação com a neurociência. (OLIVEIRA, 2005)

Assim, o processo de aprendizagem se alicerça na neurociência já que a mesma procura explicar como o conhecimento é adquirido passando a fazer parte do cotidiano, esse conhecimento começa a fazer parte de nossas vidas desde o momento em que começamos a ser gerados.

2.1 As funções do cérebro infantil

Por muito tempo, acreditou-se que todos os neurônios que teríamos até o fim de nossos dias já estivessem presentes no cérebro desde o nascimento. Na verdade, hoje sabemos que diversas células nervosas são criadas o tempo todo e que é possível dividir a vida cerebral em algumas etapas, da fase infantil à terceira idade. Podemos atribuir às crianças um cérebro incansável: apesar de a capacidade racional aparecer um pouco ofuscada por reações mais emocionais, é nessa fase que a mente está mais ávida por conhecimento, afinal, tudo é novidade.

A formação do cérebro inicia ainda no útero, onde se constituem bilhões de células nervosas chamadas neurônios. Seu funcionamento acontece por meio de sinapses, um meio de comunicação de uns com os outros, através de sinais elétricos. Tais ligações estabelecem rotações fundamentais da estrutura cerebral. Por volta dos 12 meses a produção de neurônios é o dobro do que de um adulto. As sinapses se multiplicam rapidamente e as mais utilizadas se fortalecem. E aquelas que o cérebro considera inúteis desaparecem – um recurso natural chamada poda cerebral, que ocorre durante a infância e a adolescência. (NEGRINE, 2005)

O cérebro de bebês e de crianças pequenas desenvolve-se rapidamente. Desde o nascimento, quando pesa 25% do peso que terá na idade adulta, o cérebro aumenta em dois anos para 75% desse peso. No entanto, nem todas as partes do cérebro desenvolvem-se ao mesmo tempo, o que é particularmente verdadeiro para as áreas envolvidas na memória declarativa. As células que compõem grande parte do hipocampo – uma estrutura cerebral no lobo temporal medial, necessária para a formação de memórias declarativas – são formadas no final do período pré-natal. No entanto, as células situadas no giro dentado do hipocampo – uma área que associa a estrutura com regiões corticais do cérebro – aparentemente só estarão maduras por volta de 12 a 15 meses de idade. (LE BOUCH, 2005)

Outra área do cérebro envolvida nas funções de memória é o córtex pré-frontal. A densidade das sinapses nessa área aumenta drasticamente aos 8 meses de idade, atingindo seu máximo entre 15 e 24 meses. Mudanças continuam a ocorrer após esse período, estendendo-se pela adolescência. Assim sendo, vemos mudanças drásticas nas áreas do cérebro envolvidas com a memória ao longo dos dois primeiros anos de vida. (LE BOUCH, 2005)

Um aspecto importante do cérebro de um recém-nascido é a sua capacidade de mudança. Com a maturação, o cérebro se torna menos plástico; por exemplo, ao final do primeiro ano de vida, as áreas do cérebro que diferenciam os sons se tornam especializadas em função da língua que o bebê ouve. Ao mesmo tempo, o cé-

rebro já começa a perder sua capacidade de reconhecer sons que pertencem a outras línguas. (LE BOUCH, 2005)

Seguidamente o nascimento, o cérebro permanece na construção e a qualidade desta decorre das experiências vividas. Quanto melhor for o estímulo do cérebro nessa etapa, as crianças estarão bem preparadas e desenvolvidas no futuro. Para que este recurso seja eficiente nos bebês e na criança, são importantes efetivos estímulos baseados em vínculo e afeto. O cérebro, articulado pelos órgãos que compõem os sentidos, se concebe da informação através de um estímulo propício –captado do ambiente – e, na maioria das vezes, realizado por adultos com ligação afetiva ou não.

Experiências positivas na primeira infância contribuem para o desenvolvimento saudável do cérebro, permitindo que a arquitetura cerebral seja sólida e tenha uma estrutura mais apta a superar dificuldades.

A habilidade do cérebro em reagir aos estímulos estressantes é fortemente influenciada a partir de seu desenvolvimento nos primeiros anos. Em contrapartida, a habilidade de resposta aos estímulos influencia a qualidade do raciocínio e a regulação das funções corporais. A qualidade da estimulação sensorial no início da vida da criança ajuda a esculpir os circuitos neuroendócrinos & neuroimunes do cérebro. A relação entre o complexo "psiconeuroendoimune" fixada no começo da vida e maneiras de lidar com os acontecimentos, influenciam a aprendizagem e comportamento nos anos vindouros (Lekander, 2002).

É importante enfatizar que todos esses processos acontecem no início do desenvolvimento da criança, que, através dos estímulos que recebem, forma conexões fortes que percorrem todas as áreas do cérebro, que funciona totalmente interligado. As habilidades não são, portanto, isoladas. Para que se tenha uma, é necessário que as demais a complementem. (NEGRINE, 2005)

2.3 O papel do Neuropsicopedagogo

A escola nova marca a passagem de um modelo pedagógico que se preocupava com os fins da educação, com o domínio de um conteúdo que se apresentava de forma

fixa, diante do qual o aluno deveria se render. Eis a concepção bancária da educação, descrita por Freire (2002) com o objetivo de encher os educandos de conteúdos específicos como uma dimensão da cultura do silêncio, sendo a contradição mantida e sufocada. Os educandos recebem depósitos, os guardam e os arquivam.

Uma equivocada concepção bancária de educação. Nessa visão, os que se julgam sábios acreditam que doam saber àqueles que nada sabem. Nada mais que uma das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, acreditando que a ignorância está sempre no outro. O ato de encher os educandos de conteúdo nada mais é do que um falso saber, pois homens e mulheres ao perceberem o mundo já são seres passivos, e a educação os apassiva mais ainda, adaptando-os.(Freire, 2002)

O Neuropsicopedagogo é um profissional que ocupa um espaço importante

dentro de uma equipe multidisciplinar de atendimento a pessoas com deficiências sejam elas cógnitas ou adquiridas, por ser um profissional que conhece aspectos da aprendizagem e o funcionamento desta o nível neurológico tem importante papel de auxiliar os demais profissionais para o bom desenvolvimento do cliente em terapia seja para adquirir uma habilidade ou reabilitar uma habilidade perdida. (BASTOS, 2010)

Seu trabalho é concentrado no centro cognitivo: mais especificamente na dedicação de aprender, no intuito de melhorar e ampliar habilidades e talentos potenciais. A assistência e a avaliação têm como objetivo detectar as dificuldades que estão onerando o aprendizado espontâneo, sem obstáculos, proporcionando recursos de auto-superação da cognição, intelecto e emocional, favorecendo uma progressiva autoconfiança e motivar para a aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010)

Assim sendo, o neuropsicopedagogo deve, acima de tudo, atuar na linha de frente para a implantação da Educação Especial Inclusiva mais humanizadora, como também ressignificar as práticas educativas de forma que possa estabelecer e promover práticas pedagógicas significativas, mais transformadoras e emancipatórias, levando em consideração como o cérebro aprende, além de estimular o neuroaprendiz a utilizar suas múltiplas inteligências, como selecionar, memorizar, armazenar e evocar informações e, posteriormente, transformá-los em conhecimentos significativos em sua própria vida, na qual o sujeito é capaz de construir suas próprias aprendizagens, a partir de suas próprias experiências, sendo sujeito e objeto do conhecimento em constante interação. (OLIVEIRA, 2010)

Conforme Bastos (2010) o professor, nesta abordagem, é visto como aquele que possui visão do todo, é amigo, parceiro, colaborador, cooperativo, crítico, exigente, reflexivo, sensível, interdisciplinar, engajado e democrático, discute sentimentos e insista a participação; além de estar preocupado com os seus semelhantes e com a vida na sociedade e no planeta. A metodologia enfoca um currículo flexível apoiado na crença de que há muitos caminhos para se ensinar determinado conteúdo. É interdisciplinar, tecendo relações e alianças cognitivas com todas as áreas do conhecimento. Busca contextualizar e integrar os conteúdos, valorizando a compreensão e a produção do conhecimento.

A aprendizagem é muito mais e utiliza muito mais do que o cérebro. Quando as pessoas aprendem algo, elas obtêm um objeto (pensamento, ideia, conceito) e depois dele se apossam. Se desejarem ensinar o que aprenderam devem transmitir a informação a alguém disponibilizando o objeto de conhecimento em uma fonte de busca. As pesquisas em neurociência mostram que o conhecimento é baseado em atividade (FONSECA, 2009). Com base nestas pesquisas é que sabemos que a atividade molda, literalmente, a anatomia e a fisiologia de seus cérebros e corpos. A atividade escolar baseada na atividade promove uma aprendizagem que não é simplesmente aquisição de objetos de conhecimento. Se assim fosse não seriam necessários anos de escolarização para se alfabetizar e conhecer as ciências que lhe dão habilidades de ler, compreender, explicar, escrever e ser um cidadão pleno.

Assim sendo, o neuropsicopedagogo elege os instrumentos para avaliação fundamentada na sua experiência e deve ter consciência de que os testes não são absolutos. A interpretação exige conhecimento de aspectos cognitivos e afetivos e de fatores que possam interferir em uma tarefa. O psicólogo deve estar ciente da complexidade de cada função e das formas de avaliá-las, aprofundando seus estudos sobre o funcionamento cerebral e as diversas patologias do sistema nervoso central, analisando resultados quantitativos e qualitativos detalhados e estudos das funções intelectuais, permitindo que se faça a relação entre função/disfunção e área cerebral. Com essa análise será possível contribuir com recomendações e condutas ao programa de reabilitação da criança e adolescente corroborar a investigação clínica. (OLIVEIRA, 2010)

Diagnóstico não deverá somente fundamentar uma deficiência, mas apontar as potencialidades do indivíduo. Não é simplesmente o que este tem, mas o que pode ser e como poderá se desenvolver. É de extrema relevância detectar, através do diagnóstico, o momento da vida da criança em que se iniciam os problemas de aprendizagem. Do ponto de vista da intervenção, faz muita diferença constatarmos que as dificuldades de aprendizagem se iniciam com o ingresso na escola, pois pode ser um forte indício de que a problemática tinha como causa fatores intraescolares (BOSSA, 2000, p. 101).

Noffs (2003) no âmbito neuropsicopedagógico destaca a importância de uma postura profissional (e de vida) do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade em que vive a partir dos papéis desenvolvidos na instituição. Implica optar por uma visão de homem, mundo e escola a mais aberta possível. A abertura prende-se à compreensão e vivência da verdade, do olhar, da escuta, da adequação às situações vividas, da sensibilidade em se perceberem as diferentes pessoas. O processo psicopedagógico institucional pressupõe o ensinante, o aprendente e a instituição escola, tendo como preocupação o “saber”. Deslocar a questão do modo de ensinar para o do como deve ser o ensino, para que o aluno aprenda na instituição que frequenta, é a ousadia deste trabalho

As escolas e os seus professores têm de proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem emocional, se efetivamente, as suas missões sociais tão transcendentes se compatibilizarem mais com as emoções e as cognições dos seus alunos, e se preocuparem mais com os seus níveis de satisfação com e para a vida.

A atuação do na instituição escolar contribui para que se desenvolvam metodologias que abordam as várias barreiras para aprendizagem apresentadas pelas crianças no ambiente escolar, procurando ligar vários intervenientes deste processo, tais como: pais, professores e colaboradores que juntos almejam uma melhoria significativa no desempenho acadêmico, social e emocional da criança.

3.2 Intervenção neuropsicopedagógica às dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são problemas complexos da atualidade e envolve os setores da medicina, social e escolar. Os estudos das Neurociências podem auxiliar essas áreas e auxiliarem

na compreensão de como o cérebro com dificuldades de aprendizagem processa as informações e como se pode encontrar caminhos para que o desenvolvimento cognitivo possa ocorrer satisfatoriamente dentro de cada individualidade.

A Neurociência Cognitiva tem grande valor nesse processo, para se entender como acontece a aprendizagem e as falhas, na mesma. Para Smith (2011), a dificuldade de aprender é um problema neuronal que atinge a capacidade do cérebro humano para entender, recortar ou comunicar informações.

O professor precisa sempre lembrar que o educando com problemas de aprendizagem terá dificuldades em várias funções, daí a importância de se compreender como o cérebro dos alunos processa as informações. Conhecendo a Neurociência Cognitiva, o professor terá mais condições de compreender seus alunos e saberá trabalhar com o educando, sem denominá-lo como desobediente, lento ou até mesmo burro; entre as mais variadas formas de estigmatizar.

As propostas pedagógicas significativas e necessárias estimularão as áreas cerebrais que falham e outras também. Consequentemente, o educando terá melhora no processo de aprendizagem. O estudo deve ser pautado em constantes pesquisas e investigações e manter a parceria entre a educação, saúde e família afim de que os resultados possam ser acompanhados e que tragam sucesso para o aluno em questão. (GUERRA, 2011)

LIMA (2002) salienta que a Neurociências têm base nos estudos das funções cerebrais cognitivas humanas. Logo, fazer a parceria entre Educação e Neurociência, baseada nos conhecimentos neurológicos, o professor e o psicopedagogo terão condições de intervir de modo eficaz para os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Com conhecimentos básicos, sobre Neurociências, o professor terá melhor atuação na prática pedagógica, em sala de aula. Para Lent (2004), são estes os conhecimentos básicos:

- Conhecer a importância e a influência do Sistema Nervoso Central (SNC) na aprendizagem cognitiva do aluno;

- Reconhecer os hemisférios que constituem o cérebro humano e como funcionam;

- Reconhecer as localizações atribuídas às funções humanas. (Lent, 2004 p.34),

Vale ressaltar que estes educandos sofrem preconceitos por parte de seus professores, colegas e familiares. O conhecimento neurocientífico pode melhorar estas relações. Para o êxito ser pleno, os professores precisam ser capacitados profissionalmente, adquirindo os conhecimentos teóricos, seguidos da prática pedagógica. A família se fazendo mais presente na vida escolar de seus filhos e a parceria das instituições de saúde com a escola, ofertando conhecimentos sobre dificuldade de aprendizagem e Neurociências.

Segundo Vygotsky, por possuir um sistema aberto, o cérebro humano se desenvolve a partir das interações humanas, daí a grande importância das parcerias entre professores, profissionais da saúde e famílias. Tais relações auxiliam o desenvolvimento dos corticais superiores, conforme cita Oliveira (2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a fundamentação teórica e a pesquisa bibliográfica realizada, pode-se constatar que os estudos da neuropsicopedagogia auxiliam o conhecimento do cérebro humano e a sua relação com a aprendizagem: uma obra em andamento, em constante evolução.

Pesquisas mostram que o desenvolvimento do cérebro não depende apenas dos genes, mas sim de uma complexa interação com as experiências que temos ao longo da vida. Muitos fatores no cérebro não foram bem compreendidos, entre os neurocientistas, mas sabemos que o cérebro possui uma plasticidade incrível, isso é, sofre alterações a todo o momento. Essas alterações se dão no momento, em que o cérebro é estimulado, modificando a sua anatomia.

Assim, a contribuição cada vez mais ampla e exponencial da neurociência e de suas exposições no campo do funcionamento cerebral tem favorecido a era inclusiva, pois tem trazido novas concepções com meios mais eficazes de acesso às novas propostas didáticas facilitando a adoção de novos e criativos materiais, derrubando ou atualizando paradigmas e ajudando a permitir que mais crianças tenham sucesso acadêmico e que, enfim, novas tecnologias sejam incorporadas ao cotidiano das escolas e das famílias.

A criança evolui suas habilidades motoras, na sua troca com o meio, conquistando aos poucos e ampliando sua capacidade de se adaptar, o espaço físico é importante nesse processo, e diversidade de material, de jogos lúdicos. O exercício físico também é um fator importante nesse processo, auxiliando no desenvolvimento mental, corporal e emocional, do ser humano e em especial da criança.

Sendo assim, verificou-se que a educação psicomotora é indispensável como formação de base, tanto para o desenvolvimento motor, como para o desenvolvimento afetivo e psicológico. Com o auxilio da educação psicomotora a criança terá circunstância favorável à realização do seu autoconhecimento, proporcionando a ela capacidade de pensar, desejar, perceber, raciocinar, a ter consciência de seu próprio corpo, ajudando-a e beneficiando-a no seu desenvolvimento integral, ou seja, nas suas aptidões perceptivas, seu comportamento psicomotor, como também na manutenção e conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio afetivo, que são indispensáveis a qualquer ser humano ao desenvolvimento do seu intelecto.

As crianças com dificuldades de aprendizagem não podem viver mergulhadas no stress, e nem ter envolvimento algum com alguma espécie de humilhação. Pois antes de tudo a criança com dificuldade precisa ser respeitada. Vemos também a importância do neuropsicopedagogo e o seu papel indispensável para a sociedade, quando lembramos que a criança com dificuldades de aprendizagem precisa ser transformada em um membro válido dentro da sociedade e tratando com reconhecimento e sucesso o progresso de suas áreas fortes.

A autoestima é um juízo de valor que uma pessoa tem de si mesma a partir da competência que demonstra na execução de diferentes tarefas e da valorização que as pessoas que a cercam lhe dão. Como as

crianças normalmente dão muita importância ao amor de seus pais, familiares, professores e coleguinhas, é de se esperar que nesses dois ambientes, família e escola, se desenvolva seu padrão de valorização pessoal.

Com este estudo foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição de dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil, e ressaltar que embora essas dificuldades de aprendizagem possam ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos, a criança está de certa maneira, sustentada pelo meio familiar escolar e social no qual a criança está inserida e ainda, a forma com que a família lida como essas condições, e terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Lijamar de Souza e ALVES, Marcelo Paraíso. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. 2010. Disponível em: < http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/10/41-53.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2021.

BOSSA, Aparecida Nádia. A formação do Psicopedagogo no Brasil: uma especialização. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, vl. 3.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. Belo Horizonte: Lê 1992.

FONSECA, V. Da. Contributo para o estudo da Gênese da Psicomotricidade. 3. Ed. Lisboa: Editoras Notícias, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.

21ª Edição. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

GUERRA, L. B. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, 4(4), 01-10. Acessado em 23 JUNHO, 2021, de http://interlocucao.loyola.g12.br/index. php/revista/article/viewArticle/91

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até aos seis anos. Porto Alegre: Artes Médicas. Le Boulch, J. 2005.

LENT, Roberto. Fundamentos da Neurociência. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de Neurociência. São Paulo: Atheneu, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo branco. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

MARQUES. Carla V. M. A avaliação neuropsicopedagógica de crianças surdas: O estudo dos processos corticais simultâneos de sucessivos, visuo-motores e verbais, através de testes neuropsicológicos. In. Revista Espaço- Informativo Técnico- Científico Espaço, INES. nº 29 jan/jun. Rio de Janeiro: INES, 2008. Disponível em < http://revistaespaco.files.wordpress.com/2011/09/rev_espaco_29.pdf> Acesso em 23/05/2021.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto alegre: Prodil, 2005.

NOFFS, Neide. Psicopedagogo na Rede de Ensino. São Paulo: Elevação, 2003.

OLIVEIRA, M. A. D. Neurofisiologia do comportamento: uma relação entre o funcionamento cerebral e as manifestações comportamentais. Canoas/RS: ULBRA, 2005.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky: aprendendo e desenvolvendo: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SMITH, Corinne. O que são dificuldades de Aprendizagens? Porto Alegre: Autores Associados, 2011.

INTEGRAÇÃO / INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO REGULAR

THAÍS DE LISBOA RODRIGUES

RESUMO

Este trabalho de pesquisa aborda a questão da Integração/Inclusão de alunos com deficiência auditiva no Ensino Regular no sentido de compreender a partir do ponto de vista teórico, onde se destaca as contribuições dos autores com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Inicialmente foi apresentado um breve histórico da educação do surdo no Brasil, também foi feita uma abordagem da educação inclusiva: o que favorece a política educacional de inclusão para alunos surdos visando situar o leitor sobre as questões que envolvem o assunto abordado sendo esse um motivo de discussão nas últimas décadas. Em seguida uma reflexão sobre educação inclusiva: um desafio no âmbito social e escolar. A pesquisa foi construída, da realização de pesquisa bibliográfica, foi uma etapa importante, pois esse tipo de pesquisa permite a aproximação do pesquisador com referências publicadas por outros autores. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo central, o aprofundamento teórico sobre Interação/Inclusão do aluno surdo no ensino regular, quais os problemas que o aluno com surdez enfrenta tanto no contexto escolar quanto no contexto social; analisar as contribuições dos autores que discutem sobre a integração e inclusão de alunos com deficiência e suas necessidades educativas especiais na rede regular. Para tanto, essa pesquisa possibilitou adquirir conhecimentos acerca do tema. Essas pesquisas baseadas nos autores me levaram a respeitar e valorizar mais esses sujeitos que lutam pelos seus direitos, direitos á inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão/ Integração; Deficiência Auditiva; Ensino Regular.

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa teve por objetivo tratar sobre a Integração/Inclusão de alunos com deficiência auditiva no Ensino Regular.

De acordo com Monteiro (2006) no Brasil a trajetória educacional que os surdos vêm percorrendo, acompanhada de suas implicações sociais, apresenta, desde a sua origem, uma série de semelhanças com o caminho percorrido pelos surdos americanos e europeus. Entre os séculos XVI a XVIII, as crianças surdas eram, na Europa e nos Estados Unidos, frequentemente, abandonadas por suas famílias ou confinadas no contexto doméstico.

O ideário de Educação Inclusiva do aluno surdo no espaço escolar referenciado neste trabalho reflete sobre um processo educativo que deve ser compreendido como um processo social, no qual todos os alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm o direito à escolarização, no ensino regular e, em todos os níveis, Educação Básica ao Ensino Superior.

A legislação educacional, por meio da Lei nos 10.098 de 2000, prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de língua de sinais.

A escolha do tema surgiu do interesse sobre o processo de inclusão de sujeitos com deficiência, no meio social e escolar, pois na sociedade atual, apesar dos discursos, há ainda muita discriminação e preconceito com os sujeitos que apresentam algum tipo de deficiência.

Nesse sentido a ideia de inclusão de surdo está presente na vida de cada sujeito, de alguma forma e constitui como uma parte do movimento da Educação Inclusiva. Somos diferentes uns dos outros, e isso nos leva a conviver numa sociedade na qual a diversidade e a diferença é que estabelece as relações.

Mitller (2003. p.34) afirma que "Integração se refere ao aluno (a) que deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos".

Segundo Mitler (2003) com relação à inclusão, afirma que, implicam numa reforma radical nas escolas em termos de currículo, a avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula.

Nesse sentido, percebeu-se que Inclusão do aluno com surdez no ensino regular vem acompanhada de desafios. Portanto para haver mudanças é necessário pensar, refletir e agir. É um momento no qual a aprendizagem deve ser significativa na vida do aluno (a), que lhe propicie oportunidades de se desenvolver intelectual, social e individual.

Contudo, é necessário que a escola tenha uma gestão escolar democrática e participativa. Com ações que favoreça a participação do aluno surdo, principalmente dos profissionais da educação, que seja estimulada sua participação no processo de inclusão, motivando a troca de experiências entre os mesmos; Implementação de ações no sentido de contribuir de uma forma significativa para a formação pes-

soal e social do aluno.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NO AMBITO SOCIAL E ESCOLAR

As discussões em torno da educação inclusiva no âmbito social e escolar é sempre atraente e nos faz refletir na busca de alternativas inovadoras envolvendo o tipo de escola que se pretende o que se deseja oferecer aos alunos com surdez, a forma de administrá-la, o contexto histórico, cultural, político e econômico, para melhoria da educação em vigor ao se tratar das relações do aluno surdo. É nesse aspecto que devemos lutar por uma educação que vise à transformação, sendo necessário questionar as relações, não as aceitar como naturais ou insuperáveis, e sim ter sua história valorizada, e suas práticas culturais compreendidas.

Um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. Foram mais cem anos de práticas enceguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a experiência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p.1).

Porém as políticas sofrem influência de um movimento inclusivo, mundialmente divulgado, mas que não é um movimento recente, data do século XIX, compreendido como um movimento que contrapõe um modelo de escola e de sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseia-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem do aluno com surdez. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desen-

volvimento de todo o processo educativo. § 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005)

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características, no entanto as necessidades educativas especiais referem-se às diferenças do sujeito e não à sua diversidade e podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos. No entanto, as instituições Federais de ensino responsáveis pela educação básica devem deslocar o foco do aluno com surdez e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não com deficiências ou de superdotação (altas habilidades), apresentam necessidades educativas especiais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

Como serviço de apoio para o êxito das políticas educacionais inclusivas, a Declaração de Salamanca (1994) indica a inserção das escolas especiais com o apoio interdisciplinar de seus profissionais especializados, que poderiam auxiliar os docentes do ensino regular em como atender às necessidades educacionais desses alunos e subsidiá-los com dispositivos e materiais específicos (de acordo com a deficiência), para adequarem o ensino-aprendizagem com mais equidade e qualidade para todas as crianças com Necessidades Educacionais Especiais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.24).

Tratar de necessidades educacionais especiais, portanto, não é pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados – quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e a diferença e manter a ação pedagógica “normal” parece ser um desafio presente na integração dos alunos com mais ou menos acentuada dificuldades para aprender.

Sendo assim, as necessidades especiais são amplas e diversificadas a atual Política de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere no atendimento especializado a ser reconhecido na escola para quem dele necessitar, ou seja, a educação inclusiva do aluno com surdez no âmbito da Educação Especial, na rede regular requer algumas orientações.

Nessa perspectiva a Declaração de Salamanca (1994), define como aluno portador de necessidades especiais àquele que “[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer re-

cursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. ” (BRASIL, 1994, p.8)

No entanto, não se podem negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz.

A escola se entupiu de formalismo e racionalidade e cindiram-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p.15).

De acordo com Mantoan (2011), a Inclusão Escolar impõe ao ensino comum, que mobilizem o professor a rever e recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela a escola para todos. Ver se a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas, a escola precisa deixar de ver que só existe um tipo de aluno, o aluno ideal, e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, respeitando as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

A inclusão precisa ser sentida pelos sujeitos com deficiência e pela sociedade, percebendo o quanto é necessário a inclusão dos que estão excluídos. A convivência de alunos com e sem deficiência possibilitam momentos de aprendizagem, levando os alunos a valorizar e respeitar a diferença do outro.

A escola se organiza para atender somente um tipo de aluno, o aluno “ideal”, não entendendo que todos os alunos são diferentes uns dos outros, sendo que os procedimentos de aprendizagem podem se alterar. São necessárias perseverança, e medidas inovadoras para colocar em prática o movimento da Inclusão do surdo na escola.

No entanto, as categorias Integração e Inclusão, nesta visão, parecem ter o mesmo significado, mas quando se observa na prática pedagógica percebe-se que são diferentes, e a compreensão ou falta de compreensão dessa diferença pode afetar o aluno (a) de forma positiva ou negativa, podendo levá-lo a regredir ou progredir, já que ao estabelecer o limite da integração no processo de Inclusão Escolar ou acreditar que só inserir o aluno (a) na escola, cria-se dificuldades principalmente no processo de aprendizagem.

A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais, ou seja, a escola que o Movimento de Inclusão Escolar busca é uma escola que reconheça a diferença de cada aluno, valorizando e respeitando a diferença, e essa prática é necessária para que não gere discriminação no espaço educacional, sendo que a escola é um espaço que precisa lutar contra as práticas discriminatórias. (MANTOAN, 2007, p.320)

Enfim, essa concepção posta pela autora de inclusão deve estar presente na vida de cada sujeito, pois mesmo não ten-

do nenhuma deficiência, somos diferentes uns dos outros e, isso nos leva a conviver numa sociedade diversificada, com sujeitos diferentes uns dos outros. O movimento de inclusão nos dá a oportunidade de mudar nossa forma de ver o que ocorre a nossa volta, propiciando mudar nosso modo de agir e pensar, quando se trata dos preconceitos que carregamos conosco. Quando convivemos com a diferença e a diversidade, podemos nos tornar pessoas melhores e mais solidárias, tendo uma visão mais humana. Nesse sentido pode-se afirmar que a escola é vista como um espaço para todos, espaço para desenvolver suas habilidades, vencer os obstáculos que dificulta a aprendizagem e a construção do conhecimento. Sendo assim a Inclusão Escolar dá o direito de o aluno com surdez participar ativamente deste processo educativo, momento que todos se igualam pelas suas diferenças.

Legislação: língua brasileira de sinais (libras) educação para deficientes auditivos

O presente texto aborda a questão da Legislação em relação à língua de sinais (LIBRAS) para surdos nessa perspectiva considerando que o estudo de Libras tem um papel fundamental para o desenvolvimento do aluno surdo. Sendo assim percebe-se que através do estudo de Libras o aluno se relaciona com os outros, onde devemos observar que por meio desse estudo expressam seus sentimentos, desse ponto de vista é preciso considerar as diferenças, propor e organizar situações para estimular o conhecimento.

A legislação educacional, por meio da Lei nº 10.098 de 2000, prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de língua de sinais. (BRASIL, 2000)

Sendo assim, é necessário no regular desenvolver atividades diferenciadas por meio do ensino de LIBRAS visando à aprendizagem do aluno surdo, daí a importância de conhecer a realidade de cada um e a partir desse conhecimento organizar e trabalhar de uma maneira que o aluno se sinta incluído no intuito que haja transformação social.

Nessa mesma vertente, a Declaração de Salamanca (1994), declara que escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo sistema educacional.

Contudo, a declaração indica ainda que essas mudanças devem ser postuladas em forma de lei ou de política, como no caso brasileiro, e, finalmente, recomenda que a Educação Especial seja parte integrante de todos os sistemas educacionais.

A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo se distingue pela singularidade. O cego, por exemplo, por meio do sistema Braille; o surdo, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa; o paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas (BRASIL, 2001, p. 11).

Sendo assim, o surdo ao se inserir no ambiente interativo deve ser criado condições para que ele se sinta apto a realizar seus desejos a praticar atividades de desafios com outros alunos, sendo dessa forma acontece o seu desenvolvimento por meio de recursos e vínculos estabelecidos na aprendizagem em diversos ambientes educacionais.

A Lei n° 10.436 estabelece em seus artigos: Art.1° É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

De acordo com esse artigo que reconhece a LIBRAS como meio de comunicação ou de expressão a ser utilizada pelas pessoas surdas. De fato, é possível entender que a competência do aluno surdo de ter certeza em si mesma e o fato de sentirem-se acolhidos, ouvidos, valorizados, e não serem tratados com indiferença oferece segurança para a formação pessoal e social, pois o fato é que somos diferentes somente no modo de ser, pensar e agir, mas, temos direitos iguais.

Lacerda (2000) a respeito disso ressalta que, a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não voltar sua atenção para a metodologia utilizada e o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. É também importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais, para que não esteja sempre na dependência do intérprete, ou delegando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para este profissional.

Em meio a tantos problemas que a escola vem enfrentando, surge a necessidade de trazer LIBRAS para o contexto educacional escolar é neste momento um fator de mudanças que através da aprendizagem pode influir e contribuir muito para a formação do aluno com surdez.

Portanto, é necessário formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, capazes de optar de maneira refletida por estratégias adaptadas aos objetivos das atividades por meio de LIBRAS, essa abordagem deve fazer parte da formação inicial e continuada dos professores.

A utilização da língua de sinais por parte dos surdos é por si só, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez. (SKLIAR, 1998, p.23).

Diante disso, percebe-se o quanto é valoroso a língua de sinais (LIBRAS), na educação do aluno surdo, pois, é um recurso que possibilita a aprendizagem do aluno, sendo atividades fundamentais e contribuem para que o aluno aprenda valores sociais, além disso, privilegia o desenvolvimento cognitivo tendo como objetivo amenizar as dificuldades do aluno, sendo

assim, é fundamental respeitar a cultura da língua dos surdos.

Art.2° Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

De acordo com esse artigo percebe-se que é garantido o acesso e o uso da LIBRA em todos os lugares públicos e ainda permite o aluno surdo frequentar qualquer escola.

A partir do que foi mencionado, constata-se que o direito do surdo de frequentar a escola deve ser garantido, contudo, é necessário abordar que libras como meio de comunicação podem contribuir para o desenvolvimento do aluno com surdez. Considerando-se o critério que o foco das propostas educacionais é formar sujeitos capazes de lidar em vários contextos sociais. No entanto, deve então ter um olhar mais voltado para as produções relacionadas ao uso de LIBRAS no contexto educacional isso poderá facilitar a inclusão do aluno com surdez a ter acesso à rede regular de ensino.

Art.4° O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudióloga e de Magistério, em seus níveis médios e superiores, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme a legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderão substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002).

Além disso, o aluno com surdez deve ter acesso a várias instancias da vida como receber o devido tratamento para sua surdez, saúde, educação, ou seja, tudo que o aluno com necessidade especial necessita e que tenha direito como qualquer cidadão. A partir do que é mencionado no artigo, percebe-se que com o passar dos tempos a educação de língua de sinais ocupa espaço na vida dos surdos sendo fundamental no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso reconhecer LIBRAS como um meio que facilita a aprendizagem d aluno com surdez, motivo pelo qual os educadores que estão atuando e os que irão atuar na educação realizarem atividades para desenvolver os conhecimentos do aluno propiciando o conhecimento, onde a cultura do aluno deve estar inserida na prática educativa. Sendo esse aspecto considerado um fator essencial para o sujeito entender e construir sua verdadeira identidade. Além disso, diante do que o artigo afirma a língua de sinais LIBRAS é fundamental para o desenvolvimento do aluno surdo em todos os aspectos, pois, são recursos que ajudam e enriquecem o desenvolvimento cognitivo.

Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino das Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para estes alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lin-

guística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

Sabemos que há capacidades diferenciais de aprendizado e o uso de tecnologias assitiva no processo de ensino aprendizagem do surdo é fundamental e contribui para a inclusão dele no mundo atual. Contudo, sobre essa questão das tecnologias assistiva percebe-se que essa nova metodologia de aprendizado é um instrumento complementar na sala de aula.

No entanto, os educadores devem saber lidar com essas novas tecnologias na educação como ferramenta que traz contribuições para as práticas de informações e nas práticas educacionais e sobre tudo produz conhecimento. Nota-se que ao se relacionar com o ambiente social o surdo adquire e transmite conhecimento, dessa maneira é importante o educador através da língua de sinais LIBRAS proporem condições para que o aluno se sinta capaz e desenvolva suas funções mentais. Entretanto, devemos considerar que LIBRAS são meios que influenciam o aluno com surdez a aprender mais permitindo apropriar- se de certos conteúdos.

Segundo Perlin (1998), a diferença assume um caráter fundamental na constituição da identidade surda, devido ao surdo se perceber diferente do ouvinte. Atualmente, os surdos lutam pelo direito de pertencerem a uma cultura surda, representada pelo uso da língua de sinais em seu meio; pelo uso de materiais e livros em Libras; pelas identidades diferentes; pelos intérpretes como mediadores entre surdos e ouvintes; pelo uso de tecnologias especializadas para acesso às informações do mundo; pela pedagogia da diferença; pelo povo surdo; pela comunidade surda; pelo modo como vivem por meio da experiência visual.

É preciso destacar que o aumento dos meios de comunicação em relação à educação consiste em um dos principais alicerces para a formação do sujeito e construção de conhecimentos dos mesmos. É neste aspecto que o educador deve estar comprometido com a qualidade do ensino e, sobretudo inovar por meio das tecnologias visando à melhoria pela qualidade de ensino.

Portanto, a utilização de LIBRAS no ensino do surdo é de grande importância na sua formação levando-o desenvolver o raciocínio lógico e o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Assim, haverá possibilidades de conhecer os fatores emocionais e afetivos na aprendizagem do aluno. Portanto, os conteúdos e metodologia relacionados à LIRBAS podem ser trabalhados de formas diversificadas propiciando aprendizagem.

Sendo assim, a inserção de LIBRAS é um meio que promove o desenvolvimento da cultura e contribui no processo de aprendizagem, pois têm suas especificidades trazendo um bom desempenho, no processo social da vida do aluno surdo, contribui para que o aluno esteja sempre em constante interação com outros indivíduos. Diante disso é necessário compreender e refletir sobre as formas adequadas de oportunidades que são oferecidas para que possam entender o meio social e cultural em que o aluno com surdez vive, visando estabelecer princípios e valores para que eles reconheçam e constroem suas verdadeiras identidades.

2 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos estudos dos teóricos que discutem a Integração/Inclusão do aluno surdo (as) com deficiência no Ensino Regular notamos que é preciso reconhecer a língua de sinais LIBRAS como um meio que facilita a aprendizagem do aluno com surdez, com intuito de enriquecer o aprendizado do aluno com essa deficiência no ensino regular. Para isso acontecer é preciso o educador ter domínio, ser capaz de inovar e contribuir de forma significativa para a melhoria da educação e nesse caso a melhoria da aprendizagem do aluno surdo. Para tanto, na prática educativa alguns fundamentos são importantes sendo necessário construir modos de valorizar as diferenças existentes. É importante que o educador seja desafiador utilizando metodologias diversificadas em sua prática pedagógica. Com isso, é necessária que o aluno surdo tenha acesso a escola e deve ser permitido o aluno captar a realidade do seu contexto.

A pesquisa proporcionou alcançar os objetivos propostos, pois possibilitou analisar o que os autores apontam, relacionado ao processo de inclusão de alunos surdos (as) com deficiência na rede de ensino regular. Desse modo, esse trabalho só tem a contribuir para minha formação pessoal e social, o que se percebeu com base nos estudos teóricos foi a necessidade de a escola compreender o significado de inclusão do aluno surdo, para que esse processo educativo ocorra de forma que garanta uma Educação de qualidade social. Uma Educação que respeite as diferenças e favoreça a aprendizagem do aluno surdo (a) e essa compreensão precisa se expandir para a família, e comunidade em geral, no sentido em que todos se vejam corresponsáveis em promover a Inclusão do aluno surdo no ambiente escolar e social.

Durante a pesquisa foi possível entender que o processo de integração/inclusão do aluno surdo (as) com deficiência no Ensino Regular aponta a necessidade de participação de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar: gestores, corpo docente, funcionários, alunos, comunidade externa e todos precisam se convencer que para acontecer efetiva Inclusão do aluno surdo no espaço escolar, a escola precisa passar por mudança radical, ou seja, mudança na raiz do problema, pois para que a inclusão ocorra ás transformações não podem ser superficiais, mas sim transformações profundas que gerem novas mudanças, garantindo a participação e assegurando o direito efetivo do aluno surdo.

A deficiência auditiva, exceto em casos raros, afeta a facilidade de comu-

nicação e a comunicação é a base para a interação social. O autoconceito e a confiança de uma pessoa deficiente auditiva influenciam o modo pelo qual percebe e enfrenta a rejeição dos outros. É raro encontrar uma criança deficiente auditiva ou surda que não sinta a inadequação de suas relações sociais e que não queira ser completamente aceita pelos colegas. Se for diferente é a pior coisa que pode acontecer, em segundo lugar vem a associação como alguém que é diferente. Não se pode sempre controlar o primeiro problema, mas é possível controlar o segundo. É desse fato, que geralmente surgem os problemas sociais enfrentados pelos adolescentes deficientes auditivos.

O movimento inclusivo dos deficientes auditivos nas escolas comuns por mais que ainda seja contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social. Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções mesmo que o preço que tenhamos que pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

Eu acredito que nós só vamos conseguir fazer a inclusão do deficiente auditivo na sala do ensino comum a partir do momento em que as escolas tiverem contra turno. Os alunos assistiriam a uma aula que seria complementada no contra turno pelo profissional especializado, dessa forma, teriam noção do conteúdo e poderiam acompanhar toda a turma da sala comum.

Atualmente, a escola vem se tornando um modelo de instituição baseado na política neoliberal da seletividade, da competitividade e da produtividade, o que não indica a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora, distribuidora de cidadania e inclusão social. Apesar de a CF/88 assegurar o atendimento educacional especializado, este ainda é um processo lento em nossa sociedade. Cabe a nós cobrar das políticas públicas a implementação de toda a legislação pertinente à inclusão para uma educação mais humana e democrática. A constituição em seu Art. 25, discorre sobre o mandado de injunção que nos orienta a exigir que se cumpram as leis que garantem os direitos destes cidadãos, mas a viabilidade se dá apenas com a pressão da sociedade. Esse é o nosso papel.

Do ponto de vista teórico, a partir da pesquisa bibliográfica realizada, destacam-se as contribuições dos autores pesquisados com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nesse sentido, a Constituição Federativa do Brasil de 1988, artigo 208, define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, a Lei de diretrizes e Bases (LDB), de 1996, também prevê que a educação seja a mais integrada possível, propondo a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Contudo, A inclusão do sujeito com deficiência na sociedade e educacional é papel de todos, pois todos têm seu pa-

pel no processo de inclusão. A sociedade também tem o papel de impedir que a exclusão ocorra, ou seja, a inclusão também precisa partir da sociedade, pois a exclusão parte da sociedade que carregam consigo preconceitos, acham que os sujeitos que tem deficiência, tem que ficar somente em casa, não lhe dando o direito de conviver socialmente.

Essa pesquisa possibilitou adquirir conhecimentos acerca do tema. Essas pesquisas baseadas nos autores me levaram a respeitar e valorizar mais esses sujeitos que lutam pelos seus direitos, direitos à inclusão.

Finalmente, é importante ressaltar que não existem receitas prontas para atender a cada necessidade especial de alunos com deficiência que a natureza é capaz de produzir. Existem milhares de crianças e adolescentes cujas necessidades são quase únicas no mundo todo. Assim, espera-se que a escola ao abrir as portas para alunos com deficiência auditiva, informe-se e oriente-se com profissionais da educação e da saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que esse aluno encontre ali um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Maria da Silva. Acessibilidade e identificação de estudantes com deficiência no ensino superior: as experiências da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: Centro de Estudos Sociais Aplicados, 2005.

BEHARES, Luís Ernesto. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria, UFSM, p.1-22, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação. Disponível em: <http:/portal.mec.gov.Br/Seeesp- Portal Seesp>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: 2004.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso: 03 jul. 2014.

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso: 03 jul. 2014

BRASIL. Declaração de Salamanca. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, Ação educativa, 2000.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996.

_____. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 21 de dezembro de 1999.

CAMPOS, M. L. I. L. Cultura Surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walquíria Duarte. Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira: sinais de M a Z. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, v.2.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COLL, César; PALACIO, Jesús. (org). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Trad. Marcos G. Domingues. 2 ed. Porto Alegre: artmed,1995. 3 v.

COLL, C. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do curículo escolar. São Paulo, SP; Ática, 2002 p. 184.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez. Bra´slia: SEESP/ SEED / MEC, 2007.

Declaração de Salamanca. Linhas de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde,1994. disponível em HTTP://WWW. oas. org. acesso em 18/07/10, às 17:30.

_____. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIO, Jesús. (org). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: artmed, 2004, p. 171-192. 3 v.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? Revista do Centro de Educação, v. 24, p. 1-7, 2004.

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

_____. Maria. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. (org). In: _____. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-41.

_____. Maria. T. E. Igualdade e diferenças na escola:como andar no fio da navalha. Educação. Santa Maria, v. 32. n.1, p.319-326. Jul. 2007.

KIRK, Samuel A; GALLAGHER, James J. Criança com deficiência auditiva. In: _____. Educação da criança excepcional. Trad. Maria Zanella Sanvicente. 3 ed. São Paulo: Martins Tostes, 2004.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

MARCHESI, Álvaro. A educação da criança surda na escola integradora. In: COLL, César; PALACIO, Jesús. (org). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Trad. Marcos G. Domingues. 2 ed. Porto Alegre: artmed,1995, p. 215-231. 3 v.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão que funciona. Revista Nova Escola – a revista do Professor. Set/ 2003, nº 165.

_____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2005.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: LDB nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

MOURA, M.C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento das LIBRAS no Brasil. Educação Temática Digital. v. 7, n. 2, p. 279-289, 2006.

MITTLER, P. J. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: Linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004. Série Educação Especial

SÁ, Nídia Limeira. Os Estudos Surdos. 2006. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc>. Acesso em: 03 jul. 2014.

SKLIAR, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. Identidade surda e a educação: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RECHICO, C.F.; MAROSTEGA, V.L. Repensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. Revista do centro de Educação. V.19, p.1-5, 2002.

SOUZA, R. M. de. (2006) Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. ETD - Educação Temática Digital. Educação dos surdos e língua de sinais. V.7 n. 2, pp. 263-278. Disponível em: http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract Acesso em: 05/06/2014.

SKLIAR, C. A. Surdez: um olhar sobre as diferenças. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO

RESUMO

A educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, assim as práticas educativas proporcionadas na educação infantil devem ser pensadas de modo a favorecer experiências em todos os campos de aprendizagens. Na educação para a primeira infância o cuidar e o educar são indissociáveis, assim todas as ações realizadas visam o bem estar da criança na mesma proporção em que se trabalham as aprendizagens, sendo o lúdico o principal meio utilizado para a construção do conhecimento e do desenvolvimento.

Desse modo, este artigo abordará as práticas educativas que favorecem o desenvolvimento da criança através do lúdico, considerando seus direitos de aprendizagens e as especificidades inerentes às crianças pequenas.

PALAVRAS- CHAVE: Criança; Educação Infantil; Lúdico; Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atualmente reconhecida como um direito da criança e das famílias, e um dever do estado, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

O ambiente escolar da primeira infância deve ser constituído de espaços e materiais que propiciem ricas experiências e explorações, e de ações e atividades previamente planejadas pelo docente de forma a estimular o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança.

No ambiente educacional para a infância as práticas educativas são indissociáveis do cuidar, estando as duas práticas intimamente associadas, visto que estamos falando de crianças em processo de desenvolvimento, de construção da autonomia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que todas as crianças têm direito a conviver, brincar, participar,

explorar, expressar e conhecer-se, desse modo o planejamento da educação infantil deve garantir que as atividades oferecidas os contemplem.

Nesta etapa educacional o lúdico constitui o principal meio de aprendizagens para as crianças pequenas, através das brincadeiras as crianças entendem a realidade a sua volta, interpretando- a nas interações estabelecidas com os pares, em especial nas brincadeiras de faz de conta.

Através dos jogos, das brincadeiras livres ou dirigidas, das músicas e de outras atividades lúdicas o professor cria oportunidades para a manifestação da criança, para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, das diferentes linguagens, para a exteriorização dos seus sentimentos e emoções, aprendem a conhecer a si, ao outro, e o mundo que lhe cerca.

Nesse contexto o professor tem um papel importante de mediador, pois além de oferecer variedades de espaços, materiais e atividades lúdicas, deve instigar a curiosidade e pensamento das crianças, estimular a reflexão e a busca por respostas, criar espaços para a escuta, encorajando- os a expor suas falas, o que sabem, o que sentem.

Esse trabalho teve como referência para a sua elaboração os documentos que regem o ensino na educação infantil, tais como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, bem como autores que abordam a educação na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se como direito da criança, assim as práticas educativas planejadas para essa faixa etária devem contemplar essas cinco ações.

O Art. 3º do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 diz que o currículo da Educação Infantil deve buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, as vivências já adquiridas pelas crianças, no ambiente familiar, na comunidade na qual vive e em suas relações já estabelecidas são informações relevantes que auxiliam no planejamento a ser elaborado pelo docente, para ampliar os horizontes e apresentar novos saberes aos pequenos.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010, p. 12) nos traz a concepção de criança como sujeito histórico,

social, produtor de cultura, ativo e criativo:

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 sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

De acordo com essa concepção podemos dizer que a criança não pode ser tratada com passividade, como um sujeito que apenas ouve, obedece, e realiza tudo que lhe é proposto pelo docente. Ao contrário dessa situação, o espaço escolar através de suas ações e atividades que ocorrem rotineiramente deve promover a escuta dessa criança, abrir espaço para sua participação e interação entre seus pares, promover a experimentação de tudo que é novo para ela.

Brincar com água e terra, para muitas pessoas é uma atividade que nada tem de novo, no entanto, experimente realizar com crianças que não estão habituadas, que não conhecem a textura da terra, da junção com a água, se torna uma atividade riquíssima para um pequeno que está em formação, conhecendo as formas, as texturas.

Libâneo discorre sobre a importância das práticas educativas na formação do sujeito (1994, p. 16-17), como uma formação necessária à atividade humana, que lhes apresenta o mundo no qual está inserido e as aptidões necessárias para a sobrevivência em sociedade:

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação

ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Conforme Libâneo, (1994. p. 24) a educação como prática social ocorre em todas as interações humanas que são estabelecidas com o sujeito, no entanto, na escola, através da atuação do professor as aprendizagens são oferecidas conscientemente, tendo como pano de fundo um planejamento que considerou as especificidades da turma de alunos, através dos conhecimentos pedagógicos adquiridos pelo docente, existindo uma finalidade, um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento em cada atividade realizada, o que a diferencia dos demais ambientes freqüentados pela criança.

Educação enquanto prática social acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.). A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a forma-

ção dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo. O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos.

Do mesmo modo os tempos, espaços e materiais são pensados de modo a favorecer tais aprendizagens, proporcionar experiências e interações, assim deve-se dispor para as crianças espaços que favoreçam a autonomia, a movimentação, a acessibilidade na utilização dos materiais, explorações do meio e dos recursos disponíveis que devem ser vastos em experiências.

Oliveira (2011, p. 37), aborda sobre a abrangência de conhecimentos que o espaço escolar deve proporcionar às crianças, a disponibilização de materiais para manuseio e estímulos sensoriais:

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.

A educação infantil se diferencia das demais etapas da educação, pois com as crianças pequenas as aprendizagens devem acontecer através do lúdico e do brincar, não se tornando algo massante para a criança que deverá ter seu ritmo e sua vontade de participar ou não respeitado.

Aqui por diante falaremos sobre algumas práticas educativas que são úteis no trabalho com as crianças pequenas, envolvendo o lúdico como forma de aprendizagem e desenvolvimento.

A contação de histórias é umas das práticas mais comuns no dia a dia da educação infantil, importantes para estimular a criatividade, a imaginação e a curiosidade. Contribui para a formação do caráter, dos valores morais e éticos, para o desenvolvimento do pensamento, da criticidade e da autonomia.

Sobre a prática de contar histórias Lima; Valiengo (2011, p. 56) discorre que:

Quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas), a atenção (se a história ou o recurso utilizado para a contação da história envolve completamente, ela para ouvir, assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visitando mundos e personagens, ativando

suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso dessas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade.

Uma maneira de observar de imediato a significação que o processo de ouvir histórias produz nas crianças basta criar um espaço para que recontem a sua maneira, será surpreendente e divertido ouvir as versões criadas pelos pequenos, as memórias já desenvolvidas e as partes que mais chamaram a atenção de cada um.

Souza, 2014, (p. 86- 87) fala sobre a leitura como meio de inserção do indivíduo na sociedade, uma vez que uma grande maioria dos processos vivenciados pelo ser humano está ligado a este tipo de comunicação, deste modo:

A leitura como forma de conduta humana, um meio de desenvolvimento cultural do pensamento, então dirigida aos processos psíquicos, está ligada à memória, à ação volitiva, ao pensamento verbal e à formação de conceitos. Ela não tem uma função reprodutiva dos fatos, como um depósito de informação apenas, em que o indivíduo pode recorrer para "recuperar" um dado simplesmente. [...] Desse ponto de vista, a leitura é vista como um meio social e instrumento cultural da humanidade para a comunicação e a interação do homem.

Quando introduzida na rotina das crianças, desde cedo a contação de história desperta o interesse pela leitura e a formação do sujeito leitor. Amplia o vocabulário, o repertório de palavras utilizadas, desenvolvendo a linguagem e a comunicação, a memória, a atenção e a concentração.

O professor deve considerar a faixa etária das crianças na escolha da obra literária, crianças pequenas têm dificuldade em se manter atento por um longo período, utilizar recursos envolventes que enriqueçam a narração, assim como a variedade de ambiente para que a atividade aconteça.

Temos nas rodas de música outro importante instrumento a ser utilizado na educação infantil para a aquisição do gosto musical, através das cantigas de roda a oralidade e a comunicação da criança são desenvolvidas. Constitui- se de uma forma de expressão e de socialização, através da música é possível o trabalho com improvisação, encenação, com as emoções.

Na educação infantil a música também é muito utilizada para estabelecer qual será o próximo momento da rotina, os professores utilizam cantigas específicas para a hora das refeições, hora da história, para guardar os brinquedos já utilizados nas brincadeiras, hora do soninho.

Através da cantiga a criança entende que toda vez que ela brinca é necessário que haja uma organização dos brinquedos, que aquele é o momento de guardá- los para ser utilizado em um momento posterior e a música ajuda o professor na transmissão da mensagem.

"Guarda, guarda, guarda, guarda

bem direitinho

se guardar direito fica bem arrumadinho".

"Está na hora, está na hora, De guardar os brinquedinhos! Vamos juntos, vamos juntos, Deixar tudo arrumadinho"!

As crianças pequenas se envolvem facilmente com tudo que envolve musicalidade, deste modo é uma rica fonte para se desenvolver a oralidade e a comunicação infantil, além dos exemplos citados acima, a música pode ser trabalhada com as crianças de diversas maneiras, através do aprendizado dos diversos sons que os elementos ao nosso redor reproduzem. Para tal distribua panelas, latas, chocalhos, colheres de pau, batedores e deixem que as crianças descubram os variados sons e ritmos que as peças irão propor. Façam uma bandinha, acompanhem a música ao som dos batuques das próprias crianças. Essa é a idade das descobertas, apresentem variedades de estilos musicais, observe a reação da criança com cada estilo.

Nas próximas imagens vemos as crianças entrando no mundo da imaginação através do faz de conta, tais brincadeiras ajudam- nas a compreenderem o mundo a sua volta e apreenderem também sobre si mesmas. No faz de conta a criança recria o conhecimento de mundo que está adquirindo, reproduzindo através das brincadeiras e das atividades lúdicas. As brincadeiras de casinha, de papai e mamãe, de filhinhos nos ajudam a perceber como essas relações são estabelecidas nos lares das crianças, pois tendem a reproduzir falas e ações que acontecem cotidianamente no seio familiar.

Corroborando com esta ideia Oliveira (2011, p.15) diz que o lúdico “manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles”.

Fotos Faz de conta



Fonte: O próprio autor (2021)

Além de se divertirem na brincadeira do faz de conta, as crianças adquirem muitas habilidades, entre elas o desenvolvimento da linguagem, colocam em prática os saberes que já aprenderam no meio no qual estão inseridas. Podemos ver claramente estas ações quando estão brincando de boneca, de cozinha, falando no telefone imaginário no qual transformam qualquer objeto. Os materiais ganham a forma que eles desejam, mostrando que tudo pode se transformar conforme a sua imaginação, no faz de conta a criança tem sua autoestima estimulada, pois ali ela é quem deseja ser.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27), concorda que:

[o] principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Nesta faixa etária é importante a realização de atividades envolvendo a movimentação corporal, a noção de espaço, a

coordenação motora da criança. O circuito apresentado na foto abaixo envolve movimentos diversos, no qual brincando as crianças têm suas potencialidades físicas-motoras desenvolvidas através do lúdico e do brincar.

Fotos circuito



Fonte: O próprio autor (2019)

Nos ambientes escolares infantis costumam ser realizados projetos que abordam a construção da identidade da criança, esse tipo de ação é muito importante para que a criança se reconheça como parte do ambiente no qual vive e da sociedade na qual está inserida. Conhecer a história de seu nascimento, de sua família, da sua raça, constituem elementos importantes para o desenvolvimento da autoestima da criança e para o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

É importante que desde a infância as crianças entendam que somos diferentes uns dos outros, que cada um tem suas próprias características e preferências, e que saibam respeitar o outro e as diversas culturas existentes no mundo.

Nesse mesmo contexto podemos englobar o trabalho com as questões étnico raciais, apesar da lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 estabelecer a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" a partir do ensino fundamental, é interessante que já na primeira infância as crianças tenham acesso a materiais, vídeos que abordem a temática,no qual as crianças negras já se vejam representadas e não se sintam inferiorizadas ou excluídas. Hoje temos disponíveis uma vasta quantidade de obras infantis no qual crianças negras constam como protagonistas, fugindo do estereótipo de que toda princesa é loira dos olhos azuis.

E não apenas a questão étnico- racial pode ser trabalhada, mas a diversidade cultural, étnica e religiosa.

A foto abaixo retrata uma atividade na qual a professora põe um espelho dentro de uma caixa decorada e convida cada criança individualmente a descobrir qual o tesouro está ali dentro, é muito engraçada a reação ao descobrirem que eles próprios são os tesouros. Atividades como estas ajudam a desenvolver a auto- estima e o autoconhecimento das crianças.

Foto Um tesouro na caixa



Fonte: O próprio autor (2019)

No meio do caos que temos vivido e que afeta tanto os adultos como as crianças, num mundo de muito barulho e informações, podemos desde pequenos ensinar as crianças a importância da concentração, do silêncio. Separar alguns minutinhos na sala para que as crianças relaxem através de uma respiração coordenada, mediada pelo professor, com ou sem música, é um excelente exercício para acalmá- los antes das refeições e do sono.

Nem todas as atividades necessitam de vastos recursos e materiais, muitas atividades são simples e trazem grandes benefícios para a criança e para seu convívio em grupo.

Como é possível observar o docente pode se apropriar de diversos meios e instrumentos sempre relacionados à ludicidade como prática educativa na atuação com crianças pequenas, valorizando seus conhecimentos prévios, com um olhar atento, e assumindo uma posição de escuta desse ser em construção.

Junkes (2013, p. 5) afirma que:

[o] olhar do professor para o seu aluno é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar garantia às suas ideias, valorizar sugestões, analisar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando diferentes conversas. É preciso ter clareza de que cada aluno é diferente um do outro, com diferentes retornos da aprendizagem. Cabe aos professores verem como eles se desenvolvem, dentro de seus limites, mas sempre motivando e estimulando-os com mediação e propostas pedagógicas diferenciadas, que despertem a curiosidade e interesse por parte das crianças.

A atuação do professor é imprescindível, pois é ele quem terá esse olhar sobre as aprendizagens a serem propostas aos pequenos, sobre os avanços obtidos e os novos caminhos a serem percorridos, propondo novas experiências e estímulos.

São infindáveis as possibilidades de experiências que podem ser proporcionadas às crianças na educação infantil, no entanto, o que diferencia o trabalho docente é o conhecimento do benefício de cada atividade para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e da sua intencionalidade pedagógica.

Ao longo deste trabalho pudemos perceber a importância de um planejamento que englobe as múltiplas linguagens e experiências a serem proporcionadas às crianças na educação infantil visando o seu pleno desenvolvimento, sendo o professor peça fundamental nesse processo.

CONCLUSÃO

É indiscutível nos dias atuais a importância que a educação infantil exerce sobre os bebês e as crianças que desde cedo frequentam os espaços escolares, nos quais são reconhecidos em seus direitos de aprendizagens e em suas especificidades únicas e individuais.

A educação infantil se torna a base de toda uma vida escolar que será enfrentada pela criança, no entanto, diferente do que ocorre nas demais etapas, todas as práticas educativas utilizadas acontecem através do lúdico, do brincar, de uma forma prazerosa são repassados novos

conhecimentos, novas idéias. As ações e atividades visam sempre o cuidado e o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social.

Muitas crianças iniciarão o primeiro contato mais profundo com o mundo da leitura, da música, das artes na educação infantil, daí a importância do professor contemplar em seu planejamento uma diversidade de experiências, de explorações, de sensações.

O filósofo Bakhtin (2003) nos traduz a importância da oferta de diversas práticas educativas e múltiplas aprendizagens e experiências aos bebês e crianças pequenas, pois no que se refere a elas [...] "tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo", ou seja, a formação da criação será fruto de suas vivências, do que lhe é proporcionado, deste modo cabe a nós enquanto docentes ampliar as possibilidades de cada criança em formação.

Espero com este trabalho justamente ampliar este olhar docente aos colegas de profissão, para as práticas educativas que agregam valor e qualidade ao seu trabalho e para a busca de novos métodos e alternativas de experiências e atividades que possam ser utilizadas com as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 374p.

BNCC. Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 22 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. 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 08 junho de 2021.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, SEF, 1998.

JUNCKES, R. C. A prática docente em sala de aula: Mediação Pedagógica. Anais... V SINFOP, Campus Universitáriode Tubarão, 2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/5098-21596-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em 16 junho 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

SOUZA, S. P. de. Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VALIENGO, A. Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à

aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 162f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

PLANETA EM CHAMAS: COMO A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

THIAGO AUGUSTO RODRIGUEIRO

RESUMO

A seca histórica, os fatores climáticos, a postura oportunista de algumas pessoas combinadas com a política ambiental desastrosa de alguns governos, levaram as queimadas a um patamar alarmante em 2020. Como vimos no decorrer deste último ano, as queimadas trouxeram uma série de problemas aos povos indígenas e às populações que vivem nessas terras ou próximas a elas. As queimadas revelaram a importância da existência de uma legislação ambiental brasileira e dos órgãos de controle que precisam ser ampliados e devidamente equipados para exercerem suas funções de fiscalização.

A educação ambiental pode contribuir para desenvolver competências e estilos de vida verdes e sustentáveis, de modo que os jovens possam fazer perguntas críticas sobre os problemas atuais, compreendam a interdependência de nossa sociedade com o mundo natural e valorizem a diversidade social, biológica e cultural para o bem-estar de todos os terranos. Nesse sentido, a educação pode contribuir com a Agenda 2030, abordando temas relacionados aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Neste artigo o foco será a investigação do papel da educação para a preservação do meio ambiente. A primeira parte aborda a importância da Agenda 2030 para a preservação dos biomas brasileiros; a segunda faz uma reflexão sobre a concepção de currículo e o seu papel para trilhar caminhos que empoderem os estudantes para assumir a cidadania com propriedade e responsabilidade, também veremos como o Currículo da Cidade está alinhado aos ODS. Na última parte, a discussão é sobre como as metodologias ativas podem contribuir para promover o protagonismo estudantil.

PALAVRAS CHAVE: Meio ambiente; Preservação; Metodologias ativas; Educação.

Introdução

Na atualidade presenciamos o grande descaso com nosso planeta e com seus recursos naturais, o homem vive hoje como se não precisasse mais deles para sobreviver, e isso não é verdade. Pensando nisso, o artigo aqui apresentado tem por finalidade explorar as diversas formas que a educação pode contribuir para preservação do meio ambiente e seus biomas tão preciosos para todos os viventes em nosso planeta. O objetivo principal deste estudo é contribuir na conscientização dos leitores para uma educação transformadora, tendo em vista que somos tão dependentes da natureza. Em nosso estudo frisamos a importância da preservação não só como

forma consciente de humanidade, mas também como forma de sobrevivência para os anos futuros. O mundo está queimando aos poucos, e muitas pessoas não parecem abaladas com tais atrocidades, vivem nele como se tivéssemos uma carta na manga quando o colapso chegar, mas sabemos que não temos.

O mundo pede socorro por está sendo dilacerado por ações governamentais irresponsáveis, que em posse do poder não fazem nada para diminuir ou quem sabe até acabar com as queimadas, essas que destroem no ambiente de vida, matando animais e todo os tipos de vida presentes no nosso eco sistema.

Tendo identificado os problemas, propomos aqui uma pesquisa com a intenção de contribuir para a conscientização sobre os mesmos. A pesquisa bibliográfica reforça o caráter exploratório da pesquisa no sentido de que visa a uma maior familiaridade com o problema, fato ou fenômeno, através de um levantamento bibliográfico com o fim de clarificar os conceitos existentes. Como aponta Köche, 2015, p. 122), "Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação", ampliando o conhecimento sobre o objeto de pesquisa e ajudando a descrever o estado da arte, daquele momento, do tema em questão.

Nossa pesquisa se torna importante devido ao fato que possibilita para as instituições e educadores utilizarem tais conhecimentos para proporcionar uma melhor experiência sobre preservação ambiental para educação escolar.

Os ODS nas escolas contra as queimadas e pela preservação dos biomas.

Para atingir o principal objetivo do desenvolvimento sustentável que é a erradicação da pobreza (ODS 01), se faz necessário o trabalho articulado com os demais ODS, pois eles relacionam a necessidade de preservação da natureza com as necessidades sociais e culturais de nossa civilização. Dessa forma, o ODS 2 que trata de acabar com a fome e alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição passa por promover a agricultura sustentável e combater os incêndios criminosos como preconiza a meta 2.4 deste objetivo:

2.4 Até 2030, garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas robustas, que aumentem a produtividade e a produção, que ajudem a manter os ecossistemas, que fortaleçam a capacidade de adaptação às mudanças do clima, às condições meteorológicas extremas, secas, inundações e outros desastres, e que melhorem progressivamente a qualidade da terra e do solo (AGENDA, 2030, on line).

No ODS 8, estão as metas para promover o crescimento econômico sustentado de modo a gerar emprego pleno, produtivo e decente para todos. A meta 8.9 contribui para atender a demanda por trabalho de forma a respeitar o meio ambiente: "Até 2030, conceber e implementar políticas para promover o turismo sustentável, que gera empregos, promove a cultura e os produtos locais". Para evitar as queimadas criminosas é importante pensarmos nessa questão, a falta de emprego digno favorece o agronegócio irresponsável. Na

Amazônia Oriental brasileira é utilizado o carvão vegetal para fabricar o ferro-gusa, muitas vezes de forma ilegal. Essa clandestinidade não só promove o desmatamento, como também favorece as queimadas acidentais e o trabalho forçado. Por isso, no ODS 8 temos a meta 7:

8.7 Tomar medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas e assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil, incluindo recrutamento e utilização de crianças soldado, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas (AGENDA, 2030, on-line).

As queimadas, quando não controladas e dentro do que prevê a lei, podem gerar cenários preocupantes em relação à qualidade do ar da vizinhança, bem como comprometer o patrimônio cultural e natural. Por isso, é importante cumprirmos a meta 4 e 6 do ODS 11 que se refere a tornar as cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis:

[...] 11.4 Fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo; 11.6 Até 2030, reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, inclusive prestando especial atenção à qualidade do ar, gestão de resíduos municipais e outros. [...] (AGENDA, 2030, on-line).

Falar de queimadas e incêndios florestais é pensar diretamente nas mudanças climáticas, por isso, o ODS 13 trata da temática. Nele temos duas metas importantes que vale a pena destacar:

[...] 13.3 Melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação global do clima, adaptação, redução de impacto, e alerta precoce à mudança do clima; 13.a Implementar o compromisso assumido pelos países desenvolvidos partes da Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima para a meta de mobilizar conjuntamente US$ 100 bilhões por ano até 2020, de todas as fontes, para atender às necessidades dos países em desenvolvimento, no contexto de ações significativas de mitigação e transparência na implementação; e operacionalizar plenamente o Fundo Verde para o Clima, por meio de sua capitalização, o mais cedo possível (AGENDA, 2030, on-line).

Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres com o propósito de gerenciar as florestas para combater a desertificação e a degradação do solo está relacionado ao ODS 15. Nele são estabelecidas metas que devemos refletir sobre em que medida a política ambiental brasileira está se mobilizando para que possamos cumpri-la:

[...] 15.1 Até 2020, assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interiores e seus serviços, em especial, florestas, zonas úmidas, montanhas e terras áridas, em conformidade com as obrigações decorrentes dos acordos internacionais; 15.2 Até 2020, promover a implementação da gestão sustentável de todos os tipos de florestas, deter o desmatamento, restaurar florestas degradadas e aumentar substancialmente o florestamento e o reflorestamento globalmente; 15.5 Tomar medidas urgentes e significativas para re-

duzir a degradação de habitat naturais, estancar a perda de biodiversidade e, até 2020, proteger e evitar a extinção de espécies ameaçadas;

15.7 Tomar medidas urgentes para acabar com a caça ilegal e o tráfico de espécies da flora e fauna protegidas, e abordar tanto a demanda quanto a oferta de produtos ilegais da vida selvagem [...] (AGENDA, 2030, on-line).

Fazer essas reflexões e promovê-las na escola é importante para trilharmos um caminho diferente daquele que percorremos até aqui. Proporcionar o aprendizado para os educandos de uma forma a se conscientizar sobre o meio ambiente é fundamental, por isso a educação tem um grande papel nesse processo.

A mudança através do currículo.

Qual o propósito do currículo? ... lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O Currículo é documento de identidade. (SILVA, 2003, contracapa).

Essa reflexão do especialista em currículo, Tomaz Tadeu da Silva, nos leva a refletir sobre: a relação íntima entre currículo e o papel social da escola; o quanto estamos reproduzindo as relações de poder da sociedade; em que medida possibilitamos aos estudantes uma aprendizagem transformadora e libertadora; o quanto refletimos os discursos e caminhos que percorremos quando éramos alunos. Inevitavelmente somos fruto de nossas trajetórias, a nossa identidade se forjou não apenas pelos caminhos que seguimos, mas por tantos outros que deixamos de percorrer. Longe de ser apenas uma relação de conteúdos ou objetos de aprendizagem que os alunos e professores vivenciaram por meio de diferentes interações, o discurso do currículo precisa responder às seguintes perguntas para que possamos conduzir nossa ação educativa na escola:

Quem as escolas, os professores, as disciplinas e os currículos estão formando? O que queremos como sociedade? O que queremos da nossa ação pedagógica dentro da sala de aula como professores – com os conteúdos e metodologias que escolhemos – na interação com os nossos alunos? Quais as marcas que queremos deixar? Que marcas nos deixaram? (PAIVA, 2008, p. 32)

Nós, profissionais da educação, precisamos lembrar que o currículo é uma questão de poder que se materializa na escola ao escolhermos como será o processo educativo e as trilhas que privilegiamos em detrimento de tantas outras. Então, o currículo pretende responder alguns questionamentos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem que os educadores precisam analisar com atenção, pois como diria o filósofo Ludwig Wittgenstein, no Tractatus Logico-Philosophicus, de 1921: “Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo”.

A prática da sala de aula e a ação pedagógica do professor – fruto de uma seleção de conteúdos, formatados e conduzidos segundo uma metodologia, que o professor acredita ser a mais adequada, dentro de um contexto escolar – constituem a linguagem com que aquele docen-

te, naquela escola, interage com seus alunos, mas que está limitada ao seu próprio mundo. Portanto, somos levados a questionar a linearidade do ensino, a crença de que o bom professor é aquele que segue rigorosamente o currículo prescrito ou o currículo proposto (PAIVA, 2008).

Precisamos considerar que não existe um roteiro a seguir, o ensino não é linear por ser complexo, são vários fatores que interferem no processo. Processo que não se limita às interações entre os alunos, o conhecimento e o professor, mas também a história de vida que cada ator leva para a sala de aula. Ele não se faz sozinho, individualmente, mas coletivamente, o currículo é um agente socializador. Nesse sentido, diferentes especialistas propõe que vejamos o currículo em diferentes dimensões: a prescrita pelas redes ou sistemas de ensino (currículo prescrito); a que se propõe para os educadores por meio dos diferentes recursos didáticos disponíveis (currículo proposto), como livros didáticos e apostilas; a moldada pelo docente a partir do que foi prescrito e proposto (currículo moldado), como os expressos no projeto político pedagógico e nos planos de ensino e aquela na qual ocorre na sala de aula, fruto da interação que falamos anteriormente (currículo em ação). Embora essas dimensões estejam conectadas, não são as mesmas. É na sala de aula que o currículo se materializa, essa é a trajetória que forja a identidade de cada aluno e porque não dizer dos professores. Os alunos se apropriam de diferentes formas do que é ensinado, cada um aprende um conjunto de saberes que podemos chamar de currículo aprendido. Façamos uma reflexão sobre como essas dimensões, no contexto da nossa escola, possibilita trilhar o que se entende por Educação Ambiental (EA) como previsto nos artigos 1º e 2º da lei 9.795 de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre ela e sobre a Política Nacional de Educação Ambiental:

Art. 1° Entendem-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. Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999).

O currículo construído na sala de aula deve ter um enfoque humanista e democrático, considerando o meio ambiente na sua totalidade e a interdependência entre o meio natural e o socioeconômico, rumo a uma sociedade sustentável. Isso só se forja em sala de aula se houver o pluralismo de ideias na perspectiva de um diálogo mais interdisciplinar entre os diferentes componentes curriculares.

Qual o destino proposto pelo currículo da cidade para a formação de cidadãos mais comprometidos com a agenda ambiental?

Como vimos no item anterior, o currículo indica e materializa caminhos, trajetórias que a comunidade escolar percorrerá durante o processo de ensino e aprendizagem.

O Currículo da Cidade (currículo prescrito) visa a educação integral que vai

além da dimensão intelectual, mas considera outras como a social, emocional, física e cultural. Essa visão é reafirmada pelo currículo ao destacar a sua visão de infância e adolescência, indicando quem ele pretende formar: [...] é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. (SÃO PAULO, 2019, p.16, grifos nossos).

É muito importante para qualquer currículo indicar quem ele pretende formar, no caso do Currículo da Cidade é possível perceber uma preocupação com a formação de indivíduos que possam assumir plenamente a cidadania e estejam comprometidos não só com seu bem-estar, mas com a de todos os seres viventes da Terra. Isso só ocorrerá se houver um movimento na escola e na sala de aula para estimular nos estudantes o senso crítico, a criatividade e a curiosidade. Senso crítico para questionar o mundo em que vivemos, criatividade para propor soluções diferenciadas para os problemas enfrentados e curiosidade para entender a complexidade do mundo em que vivemos.

O currículo também enfatiza a necessidade da articulação dos diferentes componentes curriculares de modo a considerar as práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares. Essa ideia prevista, nos mostra a importância do diálogo entre os diferentes conhecimentos e entre os profissionais da educação que convivem no espaço escolar. Essa indicação curricular nos remete a refletir outras questões como: que temas transversais nossa comunidade trabalha ou trabalhará? Como, quando e quem poderá dialogar para desenvolver este ou aquele tema transversal? A forma como trabalharemos os temas realmente traçam um percurso formativo que atende a expectativa da comunidade escolar e do Currículo da Cidade? Essas perguntas são muito importantes para nos fazer enquanto atores protagonistas da escola, enquanto agentes sociais transformadores e não meros reprodutores de conteúdos desconexos com a realidade escolar e descomprometidos com a formação cidadã. É preciso ter um sentido, um propósito nesses caminhos a serem trilhados.

O Currículo da Cidade buscou se alinhar a diferentes marcos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948; a Convenção sobre os Direitos das Crianças da ONU de 1989 e da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável de 2015, entre outros.

Diante desse contexto, foi elaborada a Matriz de Saberes que orienta a Rede Municipal de ensino na perspectiva de selecionar e organizar as aprendizagens de modo a assegurar os saberes de todas as etapas da Educação Básica. Ela também busca fomentar as práticas pedagógicas que trilhem caminhos para a formação integral de seus educandos com o:

[...] propósito de 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

(SÃO PAULO, 2019, p. 33).

Tal propósito só se materializa à medida em que o currículo em sala de aula possa dialogar com os dilemas contemporâneos da sociedade, nesse sentido, o Currículo da cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que se refletem nas temáticas, nos objetivos de aprendizagem e nas metodologias que estão em consonância com a proposta da UNESCO de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) que prevê a inclusão de temas no processo de ensino e aprendizagem que contribuam para transformar o modo como as pessoas pensam e agem no intuito de alcançarmos um futuro sustentável.

As queimadas e demais problemas ambientais que afligem a atual civilização, só serão enfrentados por nós Homo sapiens, se nos dispusermos a mudar o rumo que traçamos até aqui, conhecendo e agindo sobre a realidade dentro dos diferentes contextos que cada um de nós está inserido.

Metodologias ativas e o protagonismo estudantil. Vamos entender as metodologias ativas.

Na sala de aula podemos adotar uma abordagem holística de modo a considerar as questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais. Como vimos no módulo anterior, as queimadas nos biomas brasileiros têm impactos socioeconômicos e ambientais não só em nosso território, mas afeta outras nações e o planeta como um todo. Nesse sentido, é importante destacar os impactos ao modo de vida e a cultura das populações que vivem nessas localidades, principalmente dos povos indígenas.

Vários educadores ao longo da história da civilização pensaram no papel da escola, sua estrutura e metodologias utilizadas para o desenvolvimento de diferentes saberes. Entre eles podemos citar os trabalhos de John Dewey, Paulo Freire, David Ausubel, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori e Celestin Freinet. Cada um deles problematiza o papel de alunos e professores no processo educativo, defendendo a participação ativa dos educandos.

Façamos uma reflexão ampla sobre como aprendemos e verificaremos que independen temente do conhecimento, o processo sempre é ativo, como Moran e Bacich (2018) propõem:

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semi estruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (MORAN e BACICH, 2018, p. 37).

Então por que nas escolas o processo é tradicionalmente diferente há muito tempo? A resposta está ligada a outra pergunta, a quem interessou e ainda interessa formar pessoas reprodutoras do sistema, acríticas e alienadas dos dilemas aos quais estão inseridas? Estamos vivenciando um contexto de negação da Ciência, com aumento na crença do terraplanismo e do movimento contra a vacina. Um contexto de pandemia em que oportunistas re-

forçam o falso dilema economia x meio ambiente para deixar a "boiada" passar, flexibilizando a legislação ambiental e promover o desmonte de órgãos de fiscalização.

As queimadas em 2020 revelaram o quadro insustentável por que passa nosso patrimônio natural e a escola pode e deve contribuir para que nossos alunos possam assumir plenamente a sua cidadania e isso só será possível se o aluno for mais autônomo, crítico e protagonista de sua aprendizagem.

Podemos compreender o termo conteúdo a ser ensinado aos alunos, como sendo o resultado da articulação entre o que é o como se ensina determinado saber. Nesse sentido, as metodologias ativas podem colaborar com a formação dos alunos na perspectiva indicada no Currículo da Cidade.

As metodologias ativas estimulam a curiosidade do estudante, ele se sente desafiado, mantendo a atenção e o foco nos saberes a serem aprendidos. O professor cria espaços e oportunidades para a aprendizagem centrada no fazer do aluno.

Por isso, Moran e Bacich (2018, p.18) acreditam que o importante é "o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para "ancorar" os novos. Assim, toda e qualquer metodologia que problematize a realidade para que o aluno reflita de forma crítica e se motive a buscar novos conhecimentos, trabalhando em equipe sob mediação do docente que ativa e facilita o processo pode ser considerada ativa.

Muitas das metodologias ativas são de conhecimentos dos professores, mas a dificuldade está em colocá-las em prática, pois nossa formação foi focada em um ensino onde os nossos professores foram o centro do processo de ensino e aprendizagem. Romper com essa tradição é difícil por envolver uma série de conceitos, crenças e práticas que se consolidaram em nossa práxis. Entre elas estão a aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem por investigação e certas concepções de ensino híbrido.

Como as metodologias ativas podem contribuir com a educação ambiental?

Existem várias estratégias que as escolas podem adotar para materializar o que está previsto nos currículos escolares no que se refere aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e isso dependerá do contexto escolar. Por exemplo, se a intenção da comunidade escolar é combater as queimadas, sabemos que o tema está relacionado ao combate às alterações climáticas (DOS 13) e a vida terrestre (ODS 15). Diante disso, podemos trabalhar o tema em sala de aula, dialogando com colegas de outras áreas para desenvolver atividades de caráter interdisciplinar. Sabemos que no Currículo da Cidade existe a indicação do ODS que pode ser explorado pelo componente curricular para cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa pode ser uma ação pontual para trabalhar os conhecimentos previstos no currículo, mas também é possível mobilizar a comunidade escolar por meio da aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP) e no final socializar o produto para que todos os estudantes conheçam e debatam o tema, como a elaboração de um almanaque de histórias em

quadrinhos, um sarau de música, um festival de fotografia ou vídeo etc.

Independentemente do formato da intervenção e se haverá ou não a socialização do trabalho final, é importante refletirmos em que medida os estudantes são o centro da aprendizagem sob orientação do docente.

A problematização tem a finalidade de conhecer e discutir os conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo conexões com a realidade deles de modo a envolvê-los no tema para que sintam a necessidade de buscar novos conhecimentos. O uso de perguntas na problematização contribui muito para estimular a curiosidade.

Devemos propor momentos com a finalidade de organizar o conhecimento do estudante para que possa avaliar seus saberes iniciais com outros e, assim, compreender melhor a temática apresentada. As atividades podem desenvolver conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, como proposto por César Coll (2007). Se nossa intencionalidade é discutir as queimadas na Amazônia e no Pantanal, as atividades do segundo momento terão mais significado se os estudantes puderem se mobilizar de modo a rever suas atitudes e preservar o ambiente da escola, da vizinhança e do local onde moram. Isso significa, estabelecer uma relação harmoniosa entre homem e natureza, seja fazendo uma horta, cuidando do jardim, bem como atividades fora da sala de aula para sentir o vento, ouvir o som dos pássaros, apreciar o céu e observar os seres vivos da localidade.

Algumas atividades que podem compor os momentos de aprendizagem são: a pesquisa sobre o assunto seguida de uma discussão; o debate por meio do júri simulado, onde duas equipes devem defender posições contrárias, cabendo ao júri decidir qual grupo fundamentou e argumentou melhor suas posições; a criação de histórias em quadrinho; a produção de vídeos, simulando um telejornal ou um canal de Youtube e por fim existe a possibilidade da passeata ecológica, onde os estudantes se manifestaram contra as queimadas ou desmonte dos órgãos fiscalizadores. Inclusive, a passeata pode ser antecedida pela redação e envio de e-mails para políticos, instituições públicas e/ou para a imprensa. Por fim, podemos usar o simulador PhET sobre efeito estufa de modo que o estudante altere as concentrações de gases de efeito estufa para verificar como a temperatura se comporta ou verificar a diferença da concentração desses gases em diferentes épocas como na Era do Gelo, em 1750 e atualmente.

E como finalidade propor atividades em que os alunos apliquem os conhecimentos aprendidos em contextos diferentes dos que foram trabalhados. Nesse processo, o aluno revê conceitos, consolida sua aprendizagem e o professor avalia que outras intervenções se fazem necessárias para atingir os objetivos.

Considerações finais.

Ao longo do artigo vimos que práticas agropecuárias não sustentáveis posta a cabo de for ma irresponsável e muitas vezes ilegal aliada a atividades de grilagem de terras e garimpo clandestino têm se consolidado como os principais fatores de

risco para a sobrevivência de nossos biomas. Além dos riscos para a segurança alimentar da população no futuro trazida por esse modelo predatório que toma conta de muitos cantos do país, comprometendo inclusive o abastecimento de água. Não se pode deixar que uma falsa dicotomia instalada no debate público em nosso país entre economia x preservação ambiental continue se alastrando e permeando o imaginário popular.

É preciso provar que um ideal de prosperidade que minimize a devastação ambiental em benefício do acúmulo de capital caminha na contramão do modelo de desenvolvimento preconizado atualmente pela comunidade internacional. A escola é o ambiente mais fértil para germinar a semente de um futuro sustentável, com menos fogo e mais biodiversidade. A Agenda 2030 precisa ser trabalhada mirando no espírito crítico dos educandos, convidando-os a participar dos debates e principalmente à ação que vise garantir a eles próprios um futuro sem as tragédias ambientais que se anunciam. E isso só pode ser conseguido com uma educação que esteja sintonizada com os anseios, dúvidas, expectativas e planos dos alunos.

O combate às queimadas deve se dar nas escolas em uma perspectiva dialógica, que valorize as opiniões e visões de mundo de todos para se buscar um denominador comum que contribua para a manutenção da vida em nosso planeta. Vimos que a maioria das queimadas são criminosas e não trazem nenhum progresso ao país, ao contrário, são sinônimo de atraso e retrocesso das conquistas civilizatórias e democráticas. Esperamos que o artigo presente tenha cumprido a missão de levantar importantes debates e reflexões, e inspirado os leitores com ideias e sugestões para inserção da Agenda 2030 nas escolas, nas aulas e em suas vidas, por meio de práticas e projetos de Educação Ambiental.

Referências

BACICH, Lilian e MORAN, José (org.). Metodologias ativas: uma educação inovadora. Porto Alegre, Editora Penso, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm#:~:text=LEI%20No%209.795%2C%20D E%20 27%20DE%20ABRIL%20DE%20 1999.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20ed

uca%C3%A7%C3%A3o%20 ambiental,Ambiental%20e%20 d%C3%A1%20outras%20provi d%C3%AAncias.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente. Brasília, Ministério da Educação (SEF), 1998.

CAMARGO, Beatriz. Produção ilegal de carvão vegetal gera desmatamento e escravidão na Amazônia. Web. Repórter Brasil, 13/06/2006. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2006/06/producaoilegal-de-carvao-vegetal-gera-desmatamento

-e-escravidao-na-amazonia/.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES

UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E

DESENVOLVIMENTO. Agenda 21. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: https://www.ecologiaintegral.org.br/Agenda21.pdf.

COOL, César. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo, Editora Ática, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio e ANGOTTI, José André. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo, Ed. Cortez, 1998.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos e MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Pelotas (RS), Revista Themas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), v. 14, nº dia 1, 2017, p. 268-288. Disponível em: http:// periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295.

G1. Observação de aves é uma prática que faz bem à saúde e à natureza: conheça cinco motivos para você se tornar um observador e ajudar na preservação de espécies. Web. 28/7/2017. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/especiais/noticia/observacao-de-a ves-e-uma -pratica-que-faz-bem-a-saude-e-a-natureza.ghtml.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, Nova Iorque, 2015. Disponível em: http://www.agenda2030.org.br/.

PAIVA, Alfonso Gómez. O Ensino de Ciências e o Currículo em Ação de uma Professora Polivalente. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto de Física, Universidade de São Paulo, 2008.

PEREIRA, José Alberto Gonçalves. Radar Rio +20: Por dentro da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. São Paulo, FGV/ ISA/ Vitae Civilis, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, Ciências da Natureza. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/ COPED, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

UZUN, Maria Luisa Cervi. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para a aplicação das Metodologias Ativas. Pelotas (RS), Revista Themas do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), v. 19, nº 1, 2021, p.152-163.

A ARTE DE CONTAR DE HISTÓRIAS EM SALA DE AULA: UMA BREVE REALIDADE ESCOLAR

VANDA LÚCIA VARRICHIO DA SILVA

RESUMO

Neste trabalho assume-se a concepção de que o contato com a literatura infantil por meio da arte de contar histórias pode levar a criança, conforme Maciel (2008), ao encantamento próprio às experiências artísticas, a chamada fruição estética, o que pode despertar na criança o interesse pela leitura por prazer. O objetivo geral é identificar nas produções acadêmicas as possíveis relações entre a arte de contar histórias e as práticas de leitura de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para fundamentar essa reflexão, foi realizada a revisão bibliográfica das temáticas: arte de contar histórias, práticas de leitura e formação de professores. A pesquisa também tem o aporte dos dados obtidos a partir do levantamento realizado em bancos on-line de teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação de três instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. Sobre os dados encontrados nas produções acadêmicas analisadas, foi possível identificar um movimento a favor da literatura dentro da sala de aula voltada para a fruição da leitura e a ênfase para que a oralidade não seja deixada de lado. Contudo, ao proporem práticas para utilizar o recurso da oralidade, os trabalhos mencionam a leitura em voz alta feita pelo professor, o que não deixa de ser uma atividade importante para a criança no processo de alfabetização e letramento. Mas é preciso destacar que não é apenas a leitura em voz alta que contempla a oralidade. A arte de contar histórias tem na palavra proferida oralmente seu instrumento principal para encantar.

PALAVRAS-CHAVE: Arte de contar histórias; Práticas de leitura; Formação de professores; Anos Iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

In this work, it is assumed that the contact with children's literature through the art of storytelling can lead the child, according to Maciel (2008), to the enchantment proper to artistic experiences, the so-called aesthetic enjoyment, which can awaken in the interest in reading for pleasure. The general objective is to identify in the academic productions the possible relations between the art of storytelling and the reading practices of children in the early years of Elementary School. To support this reflection, a bibliographic review of the themes was carried out: art of storytelling, reading practices and teacher training.

The research also has the input of data obtained from the survey carried out in online banks of theses and dissertations of the Graduate Programs in Education of three higher education institutions in the State of São Paulo. Regarding the data found in the analyzed academic productions, it was possible to identify a movement in favor of literature within the classroom aimed at the enjoyment of reading and the emphasis so that orality is not left out. However, when proposing practices to

use the orality resource, the works mention the reading out loud by the teacher, which is still an important activity for the child in the process of literacy and literacy. But it should be noted that it is not just reading aloud that contemplates orality. The art of storytelling has in the spoken word its main instrument to enchant.

KEYWORDS: Art of storytelling; Reading practices; Teacher training; Initial years of elementary school.

INTRODUÇÃO

Desde de o início dos tempos se faz contações de histórias, entretanto com os avanços da era digital no século XXI que está ao alcance de qualquer pessoa inclusive das crianças esta atividade que por sua vez é também uma forma de entretenimento está sendo deixada de lado, milhares de informações bombardeiam as cabecinhas dos pequenos de forma rápida e bem mais precisa fazendo assim com que ampliem seus conhecimentos e seus horizontes através de aparelhos eletrônicos de última geração, deixando de lado os benefícios de se ouvir uma boa narrativa. Os livros por este triste motivo são deixados de lado, e as histórias estão sendo aos poucos esquecidas deixadas nas estantes das bibliotecas, tornando assim um desafio ainda maior para o professor de educação infantil fazer com que as crianças em idade escolar sintam gosto e interesse pela leitura de um bom conto.

O ato de se contar histórias nas series iniciais precisa estimular nos educandos a curiosidade, desperta o seu imaginário, a construção e reconstrução de ideias próprias, fazendo-se assim com que eles vivenciem todo e qualquer tipo de situação onde possa envolver sentimentos conflituosos nos quais aconteçam reflexão do que exatamente aquela narrativa está influenciando em seu íntimo na sua formação como pessoa provida de sentimentos ainda em processo de adaptação ao meio em que está inserido e que não sabe ainda como explicar o porquê , da alegria, da tristeza, do medo e além de outros mais sentimentos, e que provavelmente com o suporte de uma história possa assim fazer com que os mesmos resolvam e criem novas expectativas, além de contribuir na formação da personalidade, na oralidade e englobando também o lado social e afetivo pois todos necessitam se socializar com o outro.

Este é um trabalho qualitativo no qual foi realizado algumas pesquisas bibliográficas de autores sobre o tema abordado e que buscam facilitar a compreensão e a melhor forma de se aplicar a contação de história na educação infantil. Dentre estes autores se destaca duas renomadas escritoras nas quais este trabalho procura enfatiza-las, já que são grandes conhecedoras de técnicas de como usar as histórias como suporte na aprendizagem nas series inicias, Cléo Busatto (2006) e Fany Abramoviche (1997) são escritoras nas quais podem contribuir bastante no momento em que o educador decide inovar na maneira em que está ou irá ensinar conteúdos através da contação de histórias.

CAPITULO I

1.PEQUENO HISTÓRICO SOBRE A

CONTACÃO DE HISTÓRIA.

Pode se dizer que a contação de história se configura como um ato de resistência que buscou sempre preservar a identidade já que é uma prática muito antiga e de grande relevância para história da humanidade de modo geral.

Ler histórias para crianças sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cumplice desse momento de humor, de brincadeiras, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outa ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso e muito menos achar que tem cara de aula...Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH,1997, p. 17)

Até muito antes de ocorrer o surgimento da escrita, todo e qualquer conhecimento era repassado pelo ato da fala, podendo então afirmar e até mesmo confirma que juntamente com a humanidade nasceram também os contadores de histórias, no qual cabiam a eles a honrosa responsabilidade de relatar todo e qualquer acontecimento, propagar crenças, perdurar tradições além de repassar conhecimento. Apesar do advento da era tecnológica de informações e comunicação, este é um processo que insiste de forma humilde em perdurar nos dias atuais. Sempre migrando para ambientes vários como o núcleo familiar e também em escolas, nos teatros que tem buscado encantar as crianças com as histórias teatrais e que tem realmente surtido um grande e maravilhoso efeito positivo e esperado.

"[...] como é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escuta-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo[...] ouvir histórias é um acontecimento muito prazeroso que provoca o interesse das pessoas em todas as idades. (BRAMOVICH,1997, p. 16).

As famílias pode ser considerada como as primeiras e porque não dizer as principais fontes variadas de acontecimentos históricos, e de maior referência da criança já que é no ambiente familiar que se ouve tipos variados de histórias afinal de contas existe sempre um parente mais velho cheio de acontecimentos antigos no qual ele vivenciou ou já ouviu de um outro parente e estes componentes dos círculo social são os primeiros a intermedia o contato da criança com o texto oral. É por meio destes textos, que que elas têm uma das vasta e ricas experiências além de ser uma forma de apresenta-las outros contextos sendo o pontapé inicial para que se possa então fazer a leitura do munda que as rodeiam.

Afinal de contas as crianças não precisam entra em contato com as histórias somente quando adquiriram o sistema de representação da língua escrita podem e devem sempre está ouvindo histórias para que assim tomem para si o reconhecimento das palavras escritas nos livros. A humanidade buscou desenvolver como um instrumento e recurso para propagar infor-

mações através dos tempos foi, 'a história', cada cultura tem seu estoque de narrativas que são originarias ou não daquela cultura, que porém tem o objetivo fundamental de atingir as preocupações que estão por natureza ligadas a todo ser humano.

Os brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Nós guardamos as palavras dos nossos antepassados dentro de nós há muito tempo, e continuamos passando-as para os nossos filhos...são elas que nos fazem ver e conhecer as coisas de longe, as coisas antigas. É o nosso estudo, o que nos ensina a sonhar. (BUSATTO, 2006, p.10-11).

Mesmo com os grandes avanços da modernidade tecnológica já descritos em linhas anteriores, ainda existem culturas que procuram guarda, ou por assim dizer, armazenar e depois repassar seus conhecimentos fazendo o uso de suas memorias e como seu principal instrumento a oralidade. Nos dias atuais pode- se até pensar que os contadores de histórias são peças de uma era remota, alguém ou algo que ficou no passado mas não é bem assim, porque em algum momento uma ou várias pessoa poderão fazer uso da contação de história, todos tem essa capacidades e até mesmo por assim dizer o dom de relatar para outras pessoas suas experiências, conselhos, receitas, poemas e até mesmo canções sem ao menos perceber que tudo isso seja um ato simples de contar histórias. Os homens a milhares e milhares de anos atrás sentavam-se em torno de fogueiras para se deleitar ouvindo os anciões contar fatos que eles viveram quando jovens. Falar sobre suas origens e até mesmo ensinar os outros jovens a como fazerem suas próprias histórias serem lembradas por gerações futuras contribuindo assim para que culturas idiomas antigos sejam acessados pelas novas gerações, é possível então dizer que essa pratica milenar surgiu antes ou quem sabe juntamente com a escrita não tendo ao certo uma data precisa que marque o seu surgimento dentro dos povos antigos.

[...] eles chegaram de todas as partes: Norte, Sul, Leste, Oeste. Vêm vestido de vermelho, azul e amarelo, fitas coloridas penduradas pelo corpo; vêm com jeito de palhaço ou de princesa; outros vestidos de si próprio. Alguns trazem consigo instrumentos sonoros, músicos e cantores, alguns portam malas, bonecas, fantoches, mimicas, humor; outros nada trazem, apenas vão chegando contando, deixando leituras aos seus ouvintes. (BUSATTO, 2006, p. 26)

Diante destes pontos e contra pontos pode-se considerar que verbalizações sejam elas curtas ou longas cantaroladas, ou traves de rimas e até mesmo acontecimentos antigos ou da vida cotidiana também os imaginativos, são contrapontos considerados como uma simples, porém de suma importância na propagação de conhecimentos históricos onde cada ser humano utiliza da melhor maneira que desejar esse recurso contribuindo para que as gerações vindouras possam ter essas referências.

CAPITULO II

2.A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Como estratégia pedagogia a conta-

ção de história favorece de forma significativa a prática dos docentes em salas de educação infantil. Ao ter contato com uma história que está sendo contada pelo professor (a) o aluno consequentemente recebe estímulos e que por sua vez os leva à mundos de sua própria imaginação, além de educar, instruir e por conseguinte desenvolve habilidades cognitivas além de torna o processo de leitura e escrita algo bem mais dinâmico e acima de tudo pode se dizer que é uma atividade interativa que potencializa a oralidade infantil.

A ludicidade em conjunto com a contribuição da contação de história no processo da aprendizagem de conteúdos e que envolvem principalmente a responsabilidade, autonomia e também a auto expressão faz com que a criança sinta-se assim incentivada, estimulada sem nem ao menos perceber que ela está desenvolvendo-se e construindo seus conhecimentos sobre ela mesma e sobre o mundo no qual estar inserida de forma autônoma. Envolvidos no sentimento de prazer das maravilhosas e divertidas narrativas criam-se, variados e valiosos tipos de aprendizados.

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que tem papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos recursos e globalização das informações, a linguagem falada tende a definhar, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só apareceu, como está ganhando força nos últimos tempos. (BUSATTO, 2006, p. 21).

As narrativas de histórias podem e devem acontecer desde as mais tenras idades, principalmente que o habito de ouvir histórias desde cedo contribui na formação dos pequeninos e sua identidade como ser em transformação e no momento que ocorre a contação é estabelecido uma relação de troca entre o contador e ouvintes, fazendo com que toda e qualquer bagagem inicial e cultural além de afetiva daqueles que ouvem venham à tona, levando-os, assim, a serem quem são.

Já que se deve ponderar como alguns dos principais objetivos em contar-se histórias é divertir, entreter, estimular a imaginação por conta dos seus aspectos lúdicos. “A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem novos vocabulários” de acordo com o (RCNEI, 1998, VOL.3, p. 145).

Adentrando nas histórias escritas encontra-se a gramatica rica em palavras ainda não exploradas pelas crianças, e tem também seus personagens (protagonistas e antagonistas), que são apresentados inicialmente de forma especifica trazendo com eles enumeras e sucessivas eventualidades de acordo com o enredo da história e com os objetivos nos quais o professor (a) de educação infantil busca alcançar. Ou quem sabe um profissional de contação de histórias que tão somente pretende encanta e divertir os pequenos neste vasto mundo. Tem também as famílias onde a criança encontra sempre alguém para lhe saciar a curiosidade além de leva-la a uma viagem na qual elas não precisam ir nem de carro nem muito menos de avião, e que mesmo assim as levam à reinos distantes em aventuras aonde elas ditam suas regras e fazem

suas próprias escolhas.

As histórias só trazem benefícios para o desenvolvimento infantil, ela aproxima diverte e encanta além de ser uma ótima forma de se passar o tempo das crianças além de habitua-las a gostar de lê.

Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento magico. A palavra com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem magico-poético, que resulta dos gestos sonoros e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional... é ele o elo da comunicação. (SISTO, 2005, p. 28)

O uso da linguagem como mediara entre as relações de socialização da criança na sociedade e com o ambiente em que vive, é algo histórico e por assim dizer cultural faz parte dela como ser social. De acordo com Cléo Busatto (2006), "a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento linguísticos infantis podendo ser entendido somente a partir das suas relações com o outro".

As histórias, formam e transformam o gosto pela leitura, sem falar que a criança recebe até mesmo influencia em seu desenvolvimento físico motor, devido a manipulação do corpo e da voz ao ouvir e recontar as histórias, permitindo-se que através da narrativa ela sinta-se como personagem, aflorando enumeras emoções como se estivesse realmente vivendo nas histórias na qual está tendo acesso, e com a contribuição da imaginação exercita capacidades como a resolução conflitos no qual possa está enfrentando em seu dia a dia, além de estimular a interação entre outras áreas como, o desenho, a música, o pensamento, o teatro, o brincar, e o manuseio dos livros, o escrever, e também a vontade de ouvir várias e várias vezes a mesma ou as mesmas histórias. A repetição das histórias é algo considerado positivo sempre, já que a criança observa sempre algo novo após ouvir a contação.

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes pelo prazer de reconhece-la, de apreende-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita (RCNEI, VOL, 3, p.143).

Cada criança precisa ser vista como ser único, e que passa por estágios psicológicos durante todo o seu desenvolvimento, precisando assim ser observados e acima de tudo respeitados pelos adultos, e essas etapas vão sempre depender da idade e do nível de conhecimento, o domínio dos mecanismos leitura e o nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual. Todos estes pontos precisam ser levados em conta no momento da escolha da história a ser contada, e perceber que o contato com as histórias gradativamente iria aumenta o gosto e o prazer por esta atividade e a probabilidade dela torna- se um adulto que gosta de lê um bom livro e não só porque é forçado é ainda maior.

CAPITULO III

3. O PROFESSOR E SEUS DESAFIOS NO USO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM.

O professor precisa sempre levar em consideração aspectos para o sucesso na hora da contação de histórias em sua sala de aula, como as expressões e gestos utilizados, de maneira à imitar os personagens; a escolha do espaço físico e os ambientes devem ser harmoniosos e aconchegantes, onde não aconteça distrações externas e também não haja grandes agrupamentos de crianças.

Pode-se incluir nestes aspectos também a preparação de acessórios e objetos como: Baú onde tenha materiais variados ou até mesmo prateleiras com livros infantis com capas coloridas, e imagens que possam instigar ainda mais a natureza curiosa que as crianças trazem consigo um tapete de feltro colorido com personagens recortados das histórias, um avental contento velco para fixar os personagens, fantoches ou dedoches, e também fantoches de vara, e de mão são recursos excelentes para proporcionar aos alunos uma maravilhosa , riquíssima, e agradável contação de histórias, além dos objetos estimuladores da imaginação e da linguagem, que facilitam a concentração da fantasia e ajuda na expressão dos sentimentos.

Um bom contador de história precisa ler muito, além de ler tudo e não pode de maneira alguma ter pressa para concluir a narrativa, precisa estar disposto a criar uma cumplicidade entre a história e seus ouvintes, oferecendo espaço para criança se envolver e de forma alguma ser um repetidor mecanizado dos textos que foram escolhidos para serem contados.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê- la e despertar a curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida deve estimular- lhe a imaginação:

> ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações: receber plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p. 11)

É durante os primeiros anos de vida da criança que são construídas e desenvolvidas maneiras particulares e peculiares de ser, e esquemas de relações com o meio como já foi mencionado em capítulos anteriores.

O seu comportamento emocional, individualização do seu corpo, formação da consciência de si mesma são processos paralelos, mas também complementares do desenvolvimento infantil e é nesta fase de aprendizagem que mora o grande desafio do professor, que ao buscar em seus alunos desenvolver o processo da leitura de maneira prazerosa e eficiente.

O uso dos ‘contos de fadas’ como uma das ferramentas que podem ser levados em consideração para que esse aprendizado aconteça, já que podemos salientar que os contos de fadas giram em torno de problematizações onde o ‘Amor’ basicamente é o intermediário à realização interior do indivíduo, explicando assim as aventuras terem sempre como motivo central a união do cavaleiro com a amada (princesa ou plebeia), depois de vencer grandes obstáculos proporcionados pela maldade de alguém.

“Devemos mostrar o livro para classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta lentamente a parte inferior do livro, aber-

to de frente para o público. Narrar com o livro não é, propriamente, ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade das narrativas". (COELHO, 1999, p. 33)

É fundamental que o educador estude, e se prepare com antecedência quando for fazer o uso da histórias infantis em sua aula, ao usar o livro é preciso segura-lo na altura dos olhos das crianças e além deste recurso poderá usar outros que já foram mencionados antes, em relação as técnicas de como contar histórias as instituições de ensino poderiam promover capacitações, possibilitando-lhes refletir acerca dos conceitos, e recursos e das técnicas diversas de formação para contadores ou o próprio docente pode busca esse aprimoramento de maneira independente. Com o objetivo de capacitar-se para a percepção e valorização dos textos, das ilustrações, dos diferentes gêneros das inúmeras possibilidades de abordagem dos escritos literários.

Contar histórias é uma arte, certamente. E nem todo professor nasce com o privilegio deste dom

[...] Entretanto, o uso de alguns cursos fará dele, se não o artista de dotes excepcionais, um mestre capaz de transmitir com segurança e entusiasmo um texto para os pequenos. (DINORAH, 1995, p.50).

É essencial ou por assim dizer primordial para o professor de educação infantil além de seu preparo também tenha entusiasmo na hora em que for contar histórias para seus alunos, pois não adianta nada saber o enredo das histórias e ter vários recursos que os possibilitem uma fantástica narrativa, e o educador não mostrar em seus gestos e no seu olhar o quanto é divertido, empolgante e gratificante ouvir histórias.

O professor precisa assumir uma postura reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que influenciam além do grande desafio de garantir movimentos e riquezas no processo educacional mantendo sempre o diálogo, e constantes propostas de situações problemas, desafios e de fazer conexões entre o conhecimento já adquirido ao pretendido e o vivencia por seus discentes, tanto no núcleo escolar quanto familiar e no seu círculo social.

CAPITULO IV

4. A ARTE DE SE CONTAR HISTÓRIAS E ALGUMAS TECNICAS PARA SEREM USADAS

Contar histórias tornou-se um suporte pedagógico rico e imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e linguístico fundamentais à formação do ser humano como leitor literário e também do mundo ao seu redor. Ao adentrar em contado com técnicas simples e aplicáveis a um determinado e razoável número de histórias, os educadores podem usa-las em outras narrativas.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação é 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 imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Ao entrar em contato com as obras de artes que no caso é a literatura, a criança se transforma participante da ação pedagógica, apesar de que talvez não seja essa a função da narração oral ou do texto literário. Ela é submetida a experiências artísticas que por fim educam, em sentido amplo.

No momento da preparação das histórias que serão narradas é preciso selecionar palavras ou expressões consideradas relevantes. Ao iniciar o conto, fazer o uso de entonações e ritmos diferentes: falar mais alto, baixo, lentamente, ou mais rapidamente, procurar repetir as palavras e quando perceber que os pequeninos já se familiarizam faz-se uma breve pausa antes de falar as palavras ou as expressões novamente, e quando se é praticado frequentemente a contação no âmbito escola, ao fazer esse curto silencio no meio da narrativa as próprias crianças antecipam o que vai acontecer, principalmente se for uma história em que elas já tenho ouvido enumeras vezes mas que mesmo assim gostam de ouvi-las torna-se até um pouco mais fácil para o educador trazer a atenção de seus alunos para aquele momento, e usar recursos que reforcem ou queira criar uma determinada atmosfera de encantamento nas crianças é algo sempre bem-vindo, apagar a luz, por uma música para cada momento e para demonstra cada sentimento ou ação corporal que irá ou está acontecendo dentro da história fara com que os alunos possam visualizar melhor as cenas em suas cabeças destacar sentimentos como, o medo, a triste, a alegria, o suspense sempre reproduzindo cada um com uma entonação diferencia na voz e na ação dos movimentos, descrever cada ação feita por cada personagem, e o sentido torna-se mais explícito e chama a atenção deles, tem também o uso do olhar, pois o contador de histórias ou o professor deve distribuir bem o seu olhar e procurar esta pelo menos uma ou duas vez cruzando o seu olhar como a sua plateia ou seus alunos.

As histórias contadas oralmente tem uma força de transmissão oral, isto é: a voz, olhar e o gesto vivo do "contador" usam-se as próprias palavras, há variações nas versões de cada história, permite-se o uso de recursos e está mais próximo da oralidade. A criança aprende mais sobre a língua que se fala, amplia seu repertorio e seu universo imaginário, percebe que as histórias podem ser mudadas e começa a criar suas próprias histórias.

Ao ler o professor apresenta aos alunos o universo letrado, instigam a curiosidade pelos livros e seus conteúdos. Neste caso a história é sempre a mesma, independente de quem a lê. Podemos modificar a entonação, a altura ou timbre da voz, mas o texto, é sempre o mesmo. A leitura traz consigo marcas especificas da língua escrita e que não é utiliza cotidianamente ao falar. (OLIVEIRA, 2005, p. 04)

Sendo assim o poder de escolher a história certa é capaz de transforma. Além de que o contador precisa acreditar, envolver-se e vibrar com ela, precisa criar interesse e agir com naturalidade para não ocorrer dispersão dos seus ouvintes, se não houver prazer e entusiasmo por parte do professor (contador), a criança também

não sentirá curiosidade e muito menos vontade de continuar ouvindo e vendo a história que está sendo transmitida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança se desenvolve através de um processo em que elas mesmas constroem e reconstroem. Por este motivo o uso da contação de histórias como recurso pedagógico contribui de maneira gradativa nas potencialidades deles.

E de acordo com o que foi pesquisado e relatado neste trabalho o educador em conjunto com as famílias das crianças e também com as escolas devem propiciar o contato direto ou indireto dos educandos com os meios literários variados usando as narrativas como elo, podendo assim instigar, a curiosidade, a imaginação e o prazer em ouvir e ler, não somente o que está escrito mas também ter a capacidade de fazer uma leitura panorâmica do mundo a sua volta contribuindo assim para que os mesmos transformem-se em seres sociais capazes de questionar, e podendo dá uma grande ajuda na sociedade e nas situações problemas onde se encontra inserido.

Com o auxílio de autores renomados e expectes no tema proposto neste artigo pode-se constatar que a narrativa de histórias tem uma importância inenarrável, dando suporte aos professores de educação infantil em sala de aula, e sendo uma ferramenta que só beneficia o aprendizado dos alunos, de educação infantil pois é na infância que se inicia os alicerces que permeiam e que a criança precisara para sua jornada pessoal individual e porque não dizer também coletiva já que todos vivemos em um grande círculo chamado de sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICK, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. 4ª Ed. São Paulo; Scipione 1997.

ABRAMOVICK, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. 4ª Ed. São Paulo; Scipione 1997.

BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI: Tradição e Ciber. Petrópolis: Ed. Vozes 2006

BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI: Tradição e Ciber. Petrópolis: Ed. Vozes 2006

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ed. Fund. Referencial Curricular. Nacional para Ed. Inf. Brasília: Mec./ Sef. 1998 Vol. 3

Bettelheim, Bruno. A psicanalise dos Contos Fadas. São Paulo; Ed. Paz e Terra S/A, 2009.

Coelho, Nelly Novais. Literatura Infantil: Teoria, Analise, Didática. São Paulo Ed. Moderna,2000.

Coelho, Bethy. Contar histórias uma Arte sem idade. São Paulo: Ed. Ática, 1999

Dinorah, Maria. O livro infantil e a Forma do Leitor. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995

Oliveira, Cristiane Madaleno de. Livro e Infância. [Online]. Disponível em:http://www.graudez.com. br/ lit. inf./livros.htm. (acesso em 06 MARÇO de 2020)

Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira.

Cultura, Arte e Contação de Histórias. Goiânia, 2005

Sisto, Celso. Textos e Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias. Curitiba: Ed. Positiva 2ª ed. Serie: Praticas Educativas, 2005.

A ARTE COMO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM

VANESSA DE GODOY BRETAS

RESUMO

Este trabalho a respeito da Arte como facilitador do ensino-aprendizagem propõe uma reflexão sobre a Arte e sua contribuição para aprendizagens significativas. Procurou-se abordar, neste estudo, ponderações sobre dificuldades de aprendizagem, bem como, a psicopedagogia e a prática docente e, ainda, a interdisciplinaridade e a arte como aliadas de aprendizagens significativas. Este estudo justifica-se pela importância da comprovação do favorecimento que a arte oferece ao processo de construção do conhecimento. A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que tratam da aplicação da arte como facilitador do ensino-aprendizagem. Este estudo possibilitou a importância da compreensão das dificuldades de aprendizagens, assim como a psicopedagogia a favor da prática docente, e por fim, a comprovação de que trabalhar com a interdisciplinaridade e a arte propiciam aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Arte; Prática docente; Aprendizagens Significativas.

ABSTRACT

This work about Art as a teaching-learning facilitator proposes a reflection on Art and its contribution to meaningful learning. In this study, we sought to address considerations about learning difficulties, as well as psychopedagogy and teaching practice, as well as Interdisciplinarity and art as allies of significant learning. This study is justified by the importance of proving the favor that art offers to the knowledge construction process. The methodology used for this work was the bibliographical research of specialists in this area, seminars, articles and dissertations that deal with the application of art as a facilitator of teaching-learning. This study enabled the importance of understanding the learning difficulties, as well as the psychopedagogy in favor of teaching practice, and finally, the proof that working with interdisciplinarity and art provide significant learning.

INTRODUÇÃO

A arte é a manifestação da cultura do homem em todos os tempos, através da arte os alunos tem possibilidade de expressão, de autoestima, de relacionamento interpessoal, bem como, superar suas dificuldades de aprendizagens.

Este estudo justifica-se pela importância da reflexão e compreensão da arte como facilitador do ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada para este trabalho

foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que abordam esta temática.

Entretanto, no presente estudo serão abordados alguns aspectos relacionados à dificuldade de aprendizagem, em contra partida com a psicopedagogia e a prática docente, bem como, a interdisciplinaridade e a arte como aliadas de aprendizagens significativas.

É sabido que o indivíduo possui capacidade intelectual, contudo é tarefa da escola e de uma equipe multidisciplinar entender como ele aprende e desenvolve esse aprendizado, e dessa forma, atuar em conjunto para que as práticas docentes sejam percussoras de aprendizagens significativas, a fim de atuar nas dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Dessa maneira, o professor encontra na psicologia a teoria e a metodologia para construir uma prática significativa e coerente.

Nesse contexto, outra ferramenta eficaz no processo de aprendizagem é a interdisciplinaridade que pode produzir uma aprendizagem muito mais enriquecedora, significativa e dinâmica, assim como, a Arte que aliada à prática docente possibilita aprendizagens que favorecem conhecimentos sobre a relação com o mundo, bem como, contribui para o desenvolvimento de potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem favorecer a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O educador tem um grande desafio em sala de aula, quando busca compreender e identificar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Muitas das vezes o docente se depara com dificuldades que ele não identifica e nem sabe como lidar, usando apenas o conhecimento que adquiriu em sua formação acadêmica e profissional.

O olhar desse educador precisa ser cuidadoso e afetivo para ajudar a resolver esses problemas que vetam o acesso ao aprendizado da criança e as afetam em todas as áreas de sua vida.

Compartilhar e facilitar saberes, despreconceitualizar, ousar, elevar a autoestima do aprendente e a própria, viés entre saber e aprender, gerando novas criações e desatando nós conceituais que

se hyperlinkem com o arco de diferentes tecnologias, contemplando linguagens artísticas, teorias educacionais, aprendizagem do aluno, prática do ensinante educador, fazer do terapeuta e a formulação construtiva da mudança em sua didática, na escola e na sociedade. (ALMEIDA, 2002, p. 73).

A expressão dificuldades de aprendizagem é atualmente usada para descrever uma perturbação que interfere com a capacidade para guardar, reter, processar ou produzir informação.

As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas à dificuldade dos alunos para colocar em prática, rotinas de planejamento e controle dos processos cognitivos, envolvidos na realização de uma dada tarefa. Essas dificuldades são consideradas como níveis de menor realização, decorrentes do uso inapropriado dos mecanismos do processamento da in-

formação; e não proveniente de deficiências de capacidade ou inteligência. (MARTIN e MARCHESI, 1996, p. 41).

O IDEA define dificuldades de aprendizagem como "uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, a qual se pode manifestar através de uma capacidade imperfeita para escutar, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos" (Centro Nacional de Informação para Crianças e Jovens com Deficiências, 1992).

De acordo com a lei citada, as dificuldades de aprendizagem não incluem problemas de aprendizagem resultantes, principalmente, de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas.

A criança que apresenta resultado insatisfatório em sua vida escolar, para muitos pode parecer preguiçosa ou ter problemas emocionais, contudo tais problemas podem ter fundo em dificuldades de aprendizagem e necessitar maneiras diferentes de apresentar os conteúdos, ou uma intervenção na área da saúde, a fim de amenizar seu sofrimento.

Nesse sentido, é necessário muitas das vezes, tratar esses casos com uma equipe multidisciplinar, que vai tentar alcançar as potencialidades desse indivíduo.

O comportamento da criança também demonstra grande riqueza de argumentos que nos levam a identificar dificuldades de aprendizagem, por isso, se faz tão importante uma aproximação do educador e educando.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 26).

Segundo o site https://sites.google.com/site/educanee/dificuldades-de-aprendizagem, há algumas características a se observar para identificar as dificuldades de aprendizagem:

“Os indivíduos com dificuldades de aprendizagem podem registar problemas na compreensão do que é lido, na fala, na escrita e na capacidade de desenvolver raciocínios. As características que se seguem podem, portanto, ser detectáveis nestes alunos: manipulação estranha de lápis e tesouras, superdistração, hiperatividade, problemas de coordenação em nível da percepção, impulsividade, falta de competências organizacionais, pouca tolerância a frustrações e a problemas, dificuldade em desenvolver raciocínios, dificuldade numa ou mais áreas, autoestima diminuída, problemas em nível de relações sociais, dificuldade em iniciar ou em completar tarefas, desempenho irregular e imprevisível em situações de avaliação formal, déficit de memória auditiva sequencial, déficit de memória visual sequencial, dificuldades de processamento auditivo, problemas de coordenação visual-motora, disfunções no sistema neurológico”.

As características citadas podem variar de indivíduo para indivíduo, porém há um fator importante a se observar, geral-

mente essas crianças apresentam o seu QI dentro da média ou acima dela.

O indivíduo possui capacidade intelectual, contudo é tarefa da escola e de uma equipe multidisciplinar entender como ele aprende e desenvolve esse aprendizado.

No presente trabalho não entraremos em nomenclaturas para definir tais Dificuldades de Aprendizagem (DA), visamos apenas uma reflexão sobre a individualidade de cada aluno, principalmente nas séries iniciais que servem como base para toda a vida.

Nosso próprio agir como professores, as decisões tomadas diante de casos concretos, o funcionamento da escola como um todo. Os procedimentos didáticos têm eficácia na produção de comportamentos éticos. Entre mostrar e dizer como se deve proceder e o exemplo concreto do próprio agir não pode haver contradição sob pena de falsificar o que se pretende ensinar (PAVIANI, 1986, p. 110).

A PSICOPEDAGOGIA E A PRÁTICA DOCENTE

A Psicopedagogia vem buscando entender os problemas de aprendizagem que acabam interferindo no desenvolvimento escolar.

Dessa maneira, a psicopedagogia busca identificar e tratar das dificuldades na aprendizagem, proporcionando e oferecendo recursos para auxiliar e criar estratégias para favorecendo o ensino aprendizagem.

Em busca de um direcionamento o professor encontra na Psicologia a teoria e a metodologia para construir uma prática significativa e coerente.

Conforme Bossa (2007):

"O Psicopedagogo na instituição assumirá o compromisso com a transformação da realidade escolar, à medida que se propõe a fazer uma reorientação do processo de ensino-aprendizagem refletindo os métodos educativos e numa atitude investigativa descobrir as causas dos problemas de aprendizagem que se apresenta na instituição e que se depara em sala de aula. É papel do professor agora psicopedagogo na instituição conhecer a intencionalidade da escola em que atua através do seu projeto político pedagógico, de modo que o permita além de identificar as concepções de aluno e de ensino-aprendizagem que a instituição adota reconstruir esse projeto junto à equipe escolar conduzindo a reflexão e a construção de um ambiente propício à aprendizagem significativa. Além de repensar o fazer pedagógico da escola o psicopedagogo deve ter um olhar atento para entender o sujeito em suas características multidisciplinares, como ser cognoscente envolvido na teia das relações sociais, sendo influenciado por condições orgânicas e culturais. O conceito de aprendizagem com o qual trabalha a psicopedagogia remete a uma visão de homem como sujeito ativo em um processo de interação com o meio físico e social. Nesse processo interfere o seu equipamento biológico, as suas condições afetivas - emocionais e as suas condições intelectuais. A psicopedagogia entende ainda que essas condições afetivo-emocionais e intelectuais são geradas no meio familiar e sociocultural no qual nasce e vive o sujeito". (BOSSA, 2007, p. 74).

Quando o professor permite uma aproximação do Psicopedagogo no âmbito escolar, dá aos seus alunos uma nova chance de aprendizado, retifica sua prática errônea e ratifica suas ações produtivas.

A Psicopedagogia, como área de estudos, surgiu da necessidade de atendimento e orientação a crianças que apresentavam dificuldades ligadas à sua educação, mais especificamente à sua aprendizagem, quer cognitiva, quer de comportamento social. Procurava-se, assim, o porquê ocorria essa problemática, avaliando e diagnosticando a criança, física e psiquicamente. Envolvidos nessa busca, estavam professores, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e psicomotricistas. Nessa primeira etapa da história da Psicopedagogia, todo diagnóstico recaia sobre a criança, o que significava que nela estava o problema, sendo então encaminhada para atendimento especializado. Esse enfoque de diagnóstico, prescrição e tratamento, envolvendo prognóstico, trazia implícita uma concepção de que o fim da educação era de adaptar o homem à sociedade (MASINI, 2006).

Entretanto, para que a prática docente favoreça o conhecimento, é necessário que o planeje conteúdos adequando-os à realidade cultural do educando, pois dessa forma, o processo de ensino aprendizagem será significativo para o aluno e somente assim o conteúdo será assimilado e compreendido.

Assim, pois, partindo dessa visão processual da prática, em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação, teremos que delimitar a unidade de análise que representa este processo. Se examinarmos uma das unidades mais elementares que constitui os processos de ensino\ aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem nestes processos veremos que se trata do que se denomina atividade ou tarefa. [...] Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino\aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor\alunos e alunos\alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (ZABALA, 1998, p.17).

Ser professor é ter esperança de mudança, ir à busca de mudança, ser um professor crítico, que além de tudo critica e refaz a sua prática com a ajuda do coletivo democraticamente.

Dessa maneira, o professor deve se perguntar; Por que o aluno não está aprendendo?

E assim, buscar as respostas em si e em todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Se, por um lado, é o que cada um já possui de conhecimento que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem de determinados conteúdos que estão sendo trabalhados, por outro sabemos que a intervenção do professor é determinante nesse processo. Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um de seus alunos e se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo inteiro. (WEISZ, 2002, p. 61).

Daí a importância do educador compreender o caminho que o educando está percorrendo, compreender as construções do aluno.

Para a autora o processo de ensino e o processo de aprendizagem devem estar em constante diálogo.

A INTERDISCIPLINARIDADE E A ARTE COMO ALIADAS D E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Outra ferramenta eficaz no processo de aprendizagem é a interdisciplinaridade que, trabalhada com os temas transversais, podem produzir uma aprendizagem muito mais enriquecedora, significativa e dinâmica.

A interdisciplinaridade serve também para unir conhecimentos e acabar com a visão segregadora entre as disciplinas, como tem sido no contexto educacional.

Nesse sentido, trabalhar Arte enquanto linguagem, expressão e comunicação humana é uma das formas que permite aos alunos novos caminhos para construir suas aprendizagens.

A transversalidade direciona-se à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa escolar, uma relação entre aprender conhecimentos articulados com as questões da vida real e de sua transformação, por meio da atuação do aluno no meio em que vive.

Dessa maneira, os PCN destacam:

A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. (PCN, 1998, p. 28).

De acordo com os PCN's, "Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente" já que ambas se voltam para as inter- relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 2001), com a Lei 9.394/96, o ensino de Artes passou a ser considerado um componente do currículo, e deixou de ser Educação Artística, passando a ser chamada Arte, com isso, houve um reconhecimento da disciplina.

Ao contrário do que se pensa, a criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte forma-se trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações, e formações que os atos da criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal, de tal maneira que, enquanto a obra se faz, encontra-se o seu próprio modo de fazer. (BRASIL, 2012, p. 193).

O ensino da Arte nas escolas foi vigorado pela LDB 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, dessa maneira, as aulas de Artes começaram a ter mais formado e planejamento.

Ensinar a arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informa-

ção sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística (BRASIL, 2001, p. 47).

Entretanto, depois de receber olhares diversos durantes anos, enfim foi entendido que o ensino da Arte pode contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Arte é a manifestação de um sujeito que se faz ver e nos mostra por sua produção, uma subjetividade, uma pessoalidade e uma coletividade, todas as dimensões instaladas num único discurso visual, inter-relacionado a muitos outros. (SANTOS, 2006, p. 11).

Dessa maneira, a Arte como instrumento da prática pedagógica possibilita aprendizagens que favorecem conhecimentos sobre sua relação com o mundo, bem como, contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem favorecer a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo.

Nesse sentido, Barbosa (2010) ressalta que a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador, ou seja, possibilita a aprendizagens significativas e assim, se associa aos significados dos conhecimentos e da sua importância no meio em que os indivíduos se desenvolvem.

O ambiente educacional é um espaço privilegiado para troca de experiências e de conhecimentos entre os alunos, portanto, a Arte acaba propiciando que as relações interpessoais se concretizem.

A educação através da arte e, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo9, 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. (FUSARI e FERRAZ, 1991, p.19).

Nesse sentido, a Arte privilegia a expressão, comunicação e atribui sentido as sensações, sentimentos e pensamentos, assim, é uma linguagem que se faz presente no cotidiano escolar, como uma importante forma de expressão e comunicação humana, e portanto, favorecendo as aprendizagens significativas.

Segundo Barbosa (2010), a proposta Triangular nos sensibiliza para não atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o princípio da aprendizagem significativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) apontam algumas sugestões de conteúdo do ensino de Arte:

O conjunto de conteúdos em Arte está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: produção, fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico (do aluno e de outros artistas). A fruição refere-se à apreciação significativa de arte (...) a reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal dos colegas e sobre a arte como produto

da história.

- As linguagens de arte, música, Teatro, Artes Visuais e Dança devem apenas seguir certos critérios de desenvolvimento:

- Conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno;

- Valorizar o ensino de conteúdos básicos de artes que são necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade;

- Especificidades do conhecimento e da ação artística (BRASIL, 1997, p. 36).

A respeito da seleção do conteúdo trabalhado pelo professor, Santos (2007, p. 61) esclarece que "o professor precisa compreender que ele é mediador das experiências existentes entre o educando e sua realidade e que pode contribuir no processo sutil de desenvolvimento de percepção".

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.

Dessa maneira, a Arte se torna uma aliada para sanar as dificuldades de aprendizagem, uma vez que faz parte do desenvolvimento humano e atua como uma importante ferramenta para a formação e desenvolvimento dos seres humanos, oportunizando a criação, conhecimento e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte proporciona vivências significativas aos com oportunidade de criar, conhecer e desenvolver habilidades capazes de revelar um mundo de descobertas para os alunos favorecendo a construção do conhecimento.

Vale ressaltar, que as práticas docentes aliadas à interdisciplinaridade também podem ser ferramentas importantes em relação às dificuldades de aprendizagens e esta metodologia é capaz de transformar o aluno em um indivíduo reflexivo, autônomo e inserido culturalmente na sociedade.

Outro aspecto importante a destacar é que a interdisciplinaridade favorece o ensino de Arte, pois integram várias disciplinas promovendo novos conhecimentos e envolvimentos culturas diferentes, o que produz conhecimento de maneira ampla e completa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.E.B. Informática e formação professores. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino da Arte. 8 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOSSA, Nádia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo.

Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. PAVIANI, Jaime. Problemas de Filosofia da Educação. 3. ed. Caxias do Sul, EDUCS, 1986.

MARTIN, E; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MASINI, Elcie F. Salzano. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. 2006.

SANTOS MUGNOL, Gisele do Rocio Cordeiro. Metodologia do ensino de Artes.

Editora Ibpex. Curitiva. 2006.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Allegre: ArtMed, 1998.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Ed. Ática, 2º ed. São Paulo, 2002.

LUDOPEDAGOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA ENSINANDO ALUNOS NA INCLUSÃO

VANESSA GOMES BESSA

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, 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 tra-

tar 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 pública 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 pen-

samento. 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 anti-sociais. 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 realiza-

do 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 impos-

sibilitadas 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 tam-

bém 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 de-

senvolvimento 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.

OS JOGOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

VIVIANE FERRAZ DAMACENO

RESUMO

O presente artigo, realizado através de pesquisas bibliográficas, revistas e artigos, aborda os benefícios que o jogo exerce como ferramenta pedagógica na metodologia para auxiliar o ensino aprendizagem. Durante um tempo a educação separou o "brincar" da "aprendizagem" e hoje podemos afirmar que o "brincar e jogar" fazem parte da construção do conhecimento com descobertas sensoriais e motoras que auxiliam no processo de aprendizagem. Utilizado como instrumento facilitador para desenvolver conceitos educacionais, os jogos, como recurso didático ajuda a aprimorar as relações interpessoais, desenvolvimento lógico, cognitivo, motor e social. Esse instrumento pedagógico proporciona experiências enriquecedoras na construção da aprendizagem do aluno como indivíduo, através das regras, induz o erro e o acerto como fortes estímulos na construção de valores, aceitação de normas, respeito a diversidade e ao próximo, possibilitando ao aluno autonomia para exercer a cidadania e conviver em sociedade.

Os jogos, para esse estudo bibliográfico, é promotor para o desenvolvimento pedagógico de diversos campos, principalmente na área matemática, por ser muito complexa, os alunos apresentam dificuldades para entender conceitos abstratos e simbólicos, ao interagir pelas regras dos jogos, o lúdico em conjunto com os conceitos teóricos, possibilitam a identificação das dificuldades adquiridas no processo de construção dos saberes e como ferramenta didática proporciona estímulos que induz a compreensão e superação dos desafios na Educação Matemática.

PALAVRAS-CHAVES: Lúdico; Jogos; Matemática; Situações-Problema; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O professor enfrenta em seu cotidiano escolar diversos obstáculos, principalmente para construir conceitos matemáticos em suas aulas. Alunos desinteressados, aliado a deficiência na aprendizagem, o professor necessita desenvolver ações para estimular a aprendizagem.

Ao longo do tempo a aplicação dos conceitos matemáticos se tornou um problema no contexto escolar devido o modelo de aula ser esquematizado em forma de memorização, repetição e trazendo exemplos totalmente fora da realidade dos alunos, com conteúdo que não faz sentido, dificultando ainda mais a aprendizagem.

O ensino da Matemática vem se aprimorando com o passar do tempo, trazendo mais significado aos conceitos, abordando temas e modelos que se aproximam da realidade do aluno.

O professor precisa utilizar novas ferramentas para minimizar as dificuldades na aprendizagem dos conceitos matemáticos. Relacionar o conhecimento através da vivência do aluno e incentivar a investigação através de situações-problemas em conjunto com a modelagem matemática e jogos matemáticos. Essa metodologia atri-

bui significado a conceitos abstratos aproximando o aluno ao aprendizado de maneira mais espontânea.

O jogo matemático é uma excelente ferramenta didática porque utiliza uma linguagem não formal dos conceitos matemáticos. Desta forma os alunos adquirem capacidade de lidar com as informações na construção de conceitos. Através da sua vivencia cultural o aluno consegue de maneira atraente e divertida utilizar de forma autônoma esse recurso didático.

O jogo matemático estimula o raciocínio devido ser caráter lúdico em sua aplicabilidade, situações-problemas vividos no dia a dia colabora com a aprendizagem através do erro e acerto como recurso facilitador para a compreensão de determinados conteúdos, concretizando o conhecimento teórico.

Para Vertuan (2009), os jogos e brincadeiras, assim como na resolução de problemas e na modelagem matemática, o aluno precisa desenvolver uma estratégia para vencer, as regras do jogo precisam ser lidas e compreendidas diante da situação, para que o aluno consiga levantar dados e hipóteses das jogadas possíveis e permitidas. Após executar a estratégia escolhida, o aluno avaliará se foi eficiente ou não. Esse dinâmica através de uma atividade lúdica trata-se de uma investigação matemática.

Segundo Borin (2002), citado por Vertuan (2009, p. 89), a criança apresenta através do jogo o desenvolvimento da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo. Para tomar decisões sobre as jogadas, a criança precisa antecipar as possíveis jogadas, compreender o ponto de vista do adversário e tomar a decisão mais acertada. Segundo a autora:

Todas as habilidades envolvidas neste processo, que exigem tentar, observar, analisar, conjecturar, verificar, compõe o que chamamos de raciocínio lógico, que é uma das metas prioritárias do ensino da Matemática e característica primordial de fazer ciência. (BORIN, 2002 apud VERTUAN, 2009, p. 89)

O jogo matemático ajuda a construir conceitos estimulando o pensamento matemático na compreensão de determinado conteúdo. Os reflexos positivos dos jogos no processo de aprendizagem são diversos, pois simula conflitos, desenvolve a concentração, aumenta a autoestima, criatividade, solidariedade, afetividade e socialização. Ao estimular as habilidades matemáticas melhoram os aspectos cognitivos desenvolvendo o raciocínio lógico, interação social e pensamento crítico.

2. OS JOGOS COMO FACILITADOR NO ENSINO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS.

A escola hoje é um espaço de aprendizagem e socialização que tem como principal objetivo preparar os alunos para viver em sociedade, de forma autônoma e crítica para que o mesmo possa exercer sua cidadania.

O jogo como ferramenta pedagógica estimula o aprendizado cientifico através do conhecimento da vivência do aluno e ainda promove a socialização.

Segundo Kishimoto (2017) a sociedade atribui ao jogo uma imagem e dependendo da época e local, os jogos assumem diversos significados. Em determinado período da história já foi denominado inú-

til ou para recreação e em tempos atuais classificado como motivador para a educação. No contexto social desenvolve, por meio da linguagem, um modelo construído através de valores e modo de vida. Suas estruturas e regras envolve o participante em uma atividade lúdica permitindo diferenciar jogos distintos e formação de estratégias conforme as regras de cada jogo.

Os jogos fazem parte da história, desde a antiguidade nas culturas grega, egípcia e romana, os jogos eram usados como recreação e educacional.

Platão (427-347 a.C.), pregava sobre a importância de se aprender brincando, e os jogos eram utilizados na educação infantil, refletindo na formação da personalidade e deveria ser supervisionado pelos adultos para manter preservadas as leis e virtudes. O esporte, brincadeiras e jogos eram relacionados como recursos metodológicos para relacionar o ensinamento de matemática e situações reais de vida para as crianças.

Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada uma. (PLATÃO).

Segundo Kishimoto (2017) na idade média os jogos eram proibidos, pois eram designados como jogos de azar. Nesse período sobre a influência do Cristianismo a educação era tradicionalista de forma autoritária, o professor dispunha do conhecimento e repassava aos alunos, que de forma passiva, deveriam manter o silêncio e assim os jogos foram abolidos por se tratarem de algo ilícito e imoral.

No período do Renascimento (XXIV-XXVI), o lúdico foi considerado oportuno para moldar a educação infantil em forma de brincadeira. Desta maneira, com uma conduta livre, o jogo se tornou adequado para desenvolver a inteligência e aprendizado de conteúdos para as crianças, que se expressam espontaneamente por recurso do jogo, fixando esse método de ensino no surgimento do período do Romantismo.

No Romantismo (XXVIII-XIX), "(...) com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. " (KISHIMOTO, 2017, p. 32).

O jogo livre para a pequena infância, Brougère(1993) citado por Kishimoto (2017, p. 32) tornou-se símbolo de uma ação prazerosa e espontânea na utilização como instrumento de educação.

A partir do século XX, os estudos mais aprofundados sobre o comportamento e desenvolvimento infantil, a criança valorizada como um sujeito e considerando as características de natureza infantil, as brincadeiras e jogos influenciam na formação cognitiva e no desenvolvimento global da criança. Nesse período teóricos como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962) cada um à sua maneira, defendiam que o conhecimento é absorvido no ambiente em que vivemos.

A matemática tem se tornado um desafio constante para os educadores, apesar da Educação Matemática levar em conta a vivência do aluno, a sua aplicação continua tradicional, baseada em fórmulas, exercícios, teorias que muitas vezes não fazem sentido para o aluno. Seu modelo sistematizado, baseado na repetição

e memorização transmite ao aluno dificuldade na aprendizagem e remete o medo e insegurança, como efeitos colaterais da forma como a Matemática se apresenta descontextualizada da sua realidade.

Mattos (2009), refere que o indivíduo traz ao longo de sua existência conceitos adquiridos no contexto histórico-social e quando surgem alguma situação problema ele aplica esses conhecimentos.

É preciso compreender que o conhecimento no cotidiano é um conhecimento fragmentário que se manifesta segundo uma lógica conceitual que é a própria às exigências de toda a vida cotidiana. Trata-se de uma lógica conceitual adequada aos objetivos prático-utilitários e que respondem eficazmente às necessidades do cotidiano. (GIARDINETTO, 1999 apud Mattos, 2009, p.16)

Como descreve o autor citado, os alunos já possuem conhecimento prévio, porém não de maneira científica, quando surge uma situação problema ele consegue de uma maneira rústica resolver ou pelo menos tentar solucioná-lo. O que é preciso na Educação Matemática é alinhar o conteúdo prévio ao método científico, mas que faça sentido ao aluno.

A matemática faz parte do cotidiano, ela está presente em quase todas as situações da vida social, no trabalho, no lazer, cultura, em afazeres domésticos, em brincadeiras, com regras simples e na maioria das vezes sem complicação.

Os jogos são instrumentos facilitadores para a aprendizagem dos conceitos matemáticos, por ser uma ferramenta lúdica, transporta o jogador para o imaginário, assim fica mais fácil a compreensão e identificação dos conceitos abstratos. Por ser uma forma atrativa e divertida o aluno relaciona a conhecimento adquirido pela vivência histórico cultural aos conceitos científicos.

Mattos (2009) aborda que os brinquedos, os jogos e as brincadeiras estão presentes na rotina diária da criança ampliando o potencial infantil. O mundo lúdico fornece ao indivíduo a construção da realidade fantasiosa que é essencial para que a criança forme estruturas para seu conhecimento, preparando-a para o mundo real.

As ideias piagetianas em relação à criança e o lúdico destaca-se:

Para Piaget, por meio da atividade lúdica, a criança assimila ou interpreta a realidade a si própria, atribuindo, então, ao jogo um valor educacional muito grande. Nesse sentido, propõe-se que a escola possibilite um instrumental à criança para que, por meio de jogos, ela assimile as realidades educacionais, a fim de que estas não permaneçam exteriores à sua inteligência. (BRENELLI,1996 apud MATTOS, 2009, p.47).

Segundo Brenelli (1996) citado por Mattos (2009, p. 48) a atividade lúdica, de forma descontraída, através de jogos e brincadeiras, como é da própria criança, atribui significados diferentes da realidade incluindo valores através da ação de brincar, ao assimilar conceitos, se diverte e aprende. Simultaneamente os jogos apresentam diversas possibilidades de aprendizagem por exigir concentração, raciocínio dedutivo, estratégia e aplicação de seus próprios conhecimentos.

Na perspectiva educacional, os jogos proporcionam aos alunos maior integra-

ção entre conhecimento histórico-cultural vivenciado, com coleta dados para resolver diferentes tipos de problemas que resultam no desenvolvimento da aprendizagem, essa ação rica de estruturas técnicas, como regras, fomenta melhor compreensão do mundo. Ao enfatizar a dinâmica que o jogo proporciona, a criança compreende determinados conteúdos, fortalece a afetividade, a auto estima, criatividade e as aulas se tornam mais fascinantes. A criança utiliza a ludicidade para obter as soluções, constrói conceitos simulando conflitos que precisam de estratégias e concentração para obter o resultado esperado no jogo.

O jogo faz parte do cotidiano do aluno, por isso, ele se torna um instrumento motivador no processo de ensino e aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades. Em síntese, a educação lúdica, entendida como o aprender brincando, integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são as estimulações das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação crítica e criativa dos alunos. (MATTOS, 2009, p. 56).

A criança por meio da brincadeira sente a necessidade de compartilhar suas experiências com o outro. Jogando ela socializa com os demais e desenvolve habilidades como atenção, raciocínio, pensamento dedutivo, aprende estratégias que podem induzir ao acerto ou erro e com isso gera experiências vividas para futuras decisões. A regra do jogo fortalece o senso de responsabilidade, e a criança tem a oportunidade de desenvolver capacidades para atuação social, profissional e emocional futura.

Para Freire (2002) citado por Mattos (2009, p. 54), jogar é essencial ao ser humano, mesmo atingindo a fase da maturidade com sua rotina acelerada devido a vida moderna, o jogo ainda está presente. Mesmo na fase adulta existe dentro do ser humano a criança interior, apenas a ludicidade se expressa de forma diferenciada.

O jogo como desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização; o segundo é o faz-de-conta, a fantasia; o jogo de construção é uma espécie de transição para o social. Por fim o jogo social é aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração de regras. (FREIRE, 2002 apud MATTOS, 2009, p. 54).

Mattos (2009) ressalta que a escola deve proporcionar ações lúdicas no decorrer do processo de aprendizagem, provocando uma melhor concepção do mundo infantil, aproveitando o potencial do mundo de fantasia, imaginário, em proveito da aprendizagem construída no mundo real.

Bonatti, Gayo, Fernandes & Milani (2014) define os jogos como um recurso importante para a aprendizagem e socialização, dispõe de vários tipos e todos são fundamentais para aprofundar o conhecimento do aluno. São eles:

Os jogos de construção, durante o jogo o assunto é desconhecido para o aluno, e ele consegue perceber sozinho se será necessário pesquisar e abordar novos conceitos para resolvê-los.

Os jogos de treinamento auxiliam

no desenvolvimento do pensamento lógico. O aluno já possui os conceitos, só precisa encontrar a melhor estratégia para solucioná-lo.

Os jogos de aprofundamento são para firmar os conceitos já aprendidos, trabalham com a resolução de problemas.

Os jogos estratégicos são aqueles de formam o pensamento sistemático, os alunos precisam criar estratégias para melhorar a atuação dentro das jogadas, criando hipóteses e jogadas alternativas.

Para o resultado satisfatório no ensino da matemática é importante ter uma metodologia que busque estratégias para a compreensão dos conceitos de forma que faça sentido e provoque o relacionamento entre o aluno e a matemática.

O jogo para aquisição do conhecimento recria o imaginário para que o aluno possa levantar hipóteses durante a partida. A situação irreal proporciona assimilar conceitos prévios e atuais através de reflexões e ainda desenvolver novos conceitos. O aluno interpreta os fatos, relaciona os conteúdos da matemática para resolver problemas e com a aplicação de estratégias atingir as metas pré-determinadas.

Vemos, portanto, que o jogo proporciona um espaço imaginário para o pensamento, para a organização das ideias, para a formulação e escolha de estratégias na resolução dos problemas propostos, estimula o pensamento, contribui para a construção de novos conceitos a partir dos resultados obtidos; torna-se, portanto, uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem de matemática. (MATTOS, 2009, p.75)

O professor deve preparar a aula para que o jogo desempenhe o papel de facilitador do ensino aprendizado. O jogo aplicado na escola com intensão pedagógica deve ser instrumento para desenvolver habilidades, onde o aluno deve procurar meios para sanar suas dificuldades, criar no imaginário técnicas e reflexões que habilite o senso de liderança para atingir o objetivo proposto. As regras proporcionam imitar ações e construir novas estratégias diante de situações adversas que exigem resultados imediatos. Brincando, ao jogar o aluno se diverte, adquire atenção e ainda socializa com os outros durante o ato de jogar.

O professor deve observar o desenvolvimento do aluno em relação ao jogo. As regras, caminho que interliga o imaginário e a abstração de um conceito matemático, estabelece uma ação reflexiva que influência a possibilidade de obter a resolução de problemas (Mattos, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) o jogo é uma atividade natural de desenvolvimento sem ser imposto e obrigado. Durante o processo do jogo entre o conhecido e o imaginário, desenvolve o autoconhecimento e outros estímulos que fortalece o conhecimento dos outros. Os jogos sendo ações tem um sentido funcional, são fontes de significados que ao gerarem satisfação é importante para a criança perceber regularidades. Por meio dos jogos as crianças vivenciam situações repetidas, mas aprendem a lidar com símbolos que capacitam e submetem as regras e assim explicá-las. Essa compreensão das regras favorece a integração num mundo social. Cada faixa etária tem um desenvolvimento na aprendizagem e ao longo do processo escolar, nos estágios

mais avançados onde a criança já consegue contextualizar as regras mais complexas. “A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico. ” (Parâmetros Nacionais Curriculares, 1997, p.48).

Para utilizar o jogo como instrumento pedagógico é importante o planejamento prévio e selecionar os pontos essenciais para direcionar o trabalho.

Para Macedo, Petty & Passos (2007) é preciso planejar o projeto de aplicação do jogo como metodologia pedagógica. Os objetivos devem ser claros e significativo na execução das atividades com conexão com a área envolvida. Direcionamento da atividade levando em consideração os questionamentos e formulando a estratégia de onde se pretende chegar e o que se pretende desenvolver com a proposta. Os jogos devem ser estipulados de acordo com a faixa etária da criança e que tipo de material deverá ser utilizado. Ter em mente a estrutura do jogo, e se durante o percurso será necessária alguma modificação. Planejamento de tempo suficiente para determinar o aprendizado através da proposta. Os procedimentos que devem compor sobre as ações de jogabilidade com estrutura formalizada desde as instruções até a finalização do jogo e rever se há necessidade de mudança no decorrer da atividade. No processo de avaliação, ao final do projeto, uma análise crítica de todos os procedimentos abordados e verificar se as estratégias foram suficientes para aprendizagem e assim, estabelecer desafios futuros e planejar ações após as atividades.

Segundo Macedo, Petty & Passos (2007) a ação de jogar associada a mediação do professor, deve ser observada e estipulada sobre as atitudes do aluno em relação aos resultados obtidos no decorrer da partida. O aluno será conduzido a exercitar suas habilidades mentais e buscar o melhor resultado para vencer.

Durante a partida é interessante instigar o aluno a pesquisar outros tipos de jogada para variar as estratégias. Incentivar o aluno a jogar bem, desenvolve competências aliadas a concentração, flexibilidade e socialização. Ao praticar novas possibilidades de jogadas o aluno melhora raciocínio lógico e superação dos erros.

Instigar os alunos através de jogos que envolvam situação problema torna uma ação investigativa que reflete no aprendizado, pois os alunos precisam resgatar situações vivenciadas para resolver o desafio.

Considerando as seguintes características para resolver situações problemas apresentado sobre perspectiva de novos obstáculos a serem superados: (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2007, p. 21)

a) São elaboradas a partir de momentos significativos do próprio jogo;

b) Apresentam um obstáculo, ou seja, representam alguma situação de impasse ou decisão sobre qual a melhor ação a ser realizada;

c) Favorecem o domínio cada vez maior da estrutura do jogo;

d) Tem como objetivo principal promover analise e questionamento sobre a ação de jogar, tornando menos relevante o fator sorte e as jogadas por ensaio-e-erro.

Trabalhar com jogos que envolvam situação problema diversifica a forma de abordar a dinâmica dos jogos, possibilitando a investigação na transformação da relação com o conhecimento, na prática desafia os alunos a pesquisarem respostas e contribuir para uma nova aprendizagem.

Segundo Mattos (2009) o jogo é responsável pela formação da criança no requisito social e no desenvolvimento cognitivo. A matemática, desenvolve o raciocínio lógico, despertando novos pensamentos e aliando as novas estratégias para resolução de problemas, harmonizando com os jogos que manifestam a autonomia, liberdade através das habilidades e competências na formação da criança. Com mais liberdade e autonomia, propicia o divertimento de forma muito prazerosa e durante a interação em grupo, fortalece vínculos afetivos, o respeito a diversidade, competitividade saudável, promovendo um autoconhecimento e preparando o aluno para viver em sociedade e exercer seu papel de cidadão.

De acordo com Antunes (2017) a aprendizagem e o desenvolvimento social são igualmente importantes, o jogo como ferramenta didática diverte a criança e aperfeiçoa o desenvolvimento cognitivo e interpessoal. Ao se divertir o aluno emerge aprendizagem e o professor pode trabalhar as regras que são importantes para o convívio social e estabelecer metas e objetivos para estimular a reflexão, despertar atenção, desenvolver pensamentos lógicos, associar quantidades e distinguir o imaginário do real, pelas interrogativas do questionamento sobre dados coletados, desenvolvendo o senso crítico.

Os jogos na aprendizagem significam que as experiências vivenciadas no processo de jogar buscam benefícios que contribuam aos alunos desenvolver formas mais complexas de pensamento, sem perder a oportunidade de facilitar discussões, reflexões, empatia, exploração imaginária, ensinando ética na formação da cidadania, solidificado pela percepção das regras aumentando a autonomia do pensamento crítico, social e cognitivo.

2.1 JOGOS E REGRAS

Jogos que podem ser utilizados como ferramenta pedagógica para auxiliar na aprendizagem da matemática.

2.1.1 QUILLES

Os antigos egípcios utilizavam um jogo muito parecido. Com o passar do tempo foi adaptado até se tornar o jogo Quilles. Seu nome tem origem francesa e os demais países da Europa tinham suas adaptações com nomes diferentes. No século XVIII levado para a América pelos holandeses, o jogo foi aperfeiçoado e acabou se tornando o boliche que conhecemos.

O jogo consiste em uma placa de madeira, com um mastro perpendicular, haste e pendulo de barbante com uma bola na extremidade, 9 pinos encaixados em buracos na placa.

Regras do jogo:

a) Partida com 10 jogadas, e a cada participante tem direito a 2 arremessos em cada jogada;

b) Os nove pinos precisam estar encaixados para o início da partida;

c) O lançamento da bola deve es-

tar em um ângulo fora do tabuleiro;

d) Em cada arremesso os pinos que são derrubados equivalem a 1 ponto cada, se derrubar todos de uma vez, são 18 pontos;

e) Ganha quem derrubar o maior número de pinos.

Na situação problema que o professor precisa estabelecer para dar autonomia de pensamento aos alunos, é abordar os pontos mais significativos desse jogo. O aluno precisa de estratégias, ângulos certos para derrubar o maior número de pinos. O objetivo principal é desencadear diversos tipos de análise, unindo o conhecimento e o aprendizado.

Macedo, Petty & Passos (2007) primeiro momento estabelece a aprendizagem significativa. Deve-se levar em conta o conhecimento, o interesse pelo objetivo, questionar a situação e permitir ao aluno acrescentar informações extras a algo previamente conhecido ou instigar sua curiosidade. No segundo momento, o aprender consiste em imaginar procedimentos, imagens e atitudes em relação ao objeto que foi explorado num contexto de situação problema ou desafio. A construção do conhecimento depende de como foi a relação que o aluno consolida com o objeto.

Para resolver o problema o aluno precisa refletir sobre as jogadas e projetar planos para atingir as metas para melhorar seus resultados. Oportunidade de pensar e aprender com os erros e acertos.

A avaliação dos procedimentos inclui a observação do tabuleiro e o aluno deve descrever cada jogada tentando associar aos conceitos de ângulo, adição, probabilidades de jogadas. Assim o professor alterna o aluno entre o jogar e observar, para que cada partida ele construa raciocínio e pensamento lógico analisando cada jogada.

2.1.2 RESTA UM

Resta um ou Solitário é um jogo conhecido mundialmente e como existe diversas histórias sobre sua origem não há evidências de onde e quando foi criado. O matemático e filósofo Leibniz, em uma carta em 1716, destacava sobre os atributos desse passatempo para exercitar o raciocínio (Macedo, Petty & Passos, 2007).

Constituído por um tabuleiro com cavidades, peças para ocupar essas cavidades, que podem variar a quantidade de 32 ou 36 peças, jogado apenas por uma pessoa.

Regras do jogo:

a) Preencher todas as cavidades com as peças deixando livre apenas a cavidade central

b) As peças devem ser movidas na vertical ou horizontal de modo que pule uma peça (semelhante a jogada de tabuleiro de damas) parando na casa vazia.

c) A peça que foi pulada é retirada do tabuleiro.

d) Pode utilizar a mesma peça para executar várias jogadas sendo determinado a estratégia pelo jogador ou quando acabarem as possiblidades.

e) O jogo acaba quando ficar apenas uma peça ou quando não há mais possibilidades de jogadas.

O resta um pode ser explorado diversos tipos de situação problema, como determinar números mínimos de jogadas para melhor desempenho, selecionar peças permanentes de não podem ser movidas, numerando-as e o aluno deve efetuar jogadas preservando essas peças no lugar. Os alunos seriam estimulados a desenvolver o raciocínio e elaborar novas estratégias.

Macedo, Petty & Passos (2007) "Para jogar bem Resta Um é necessário desenvolver a capacidade de concentração e perseverança. " É um jogo que possibilita ao aluno aplicar ações antecipadas a cada partida, e domínio espacial, ajudando a pensar e levantar hipóteses de como deve desenvolver cada jogada. O trabalho com o resta um favorece o exercício da observação e utiliza recursos estratégicos para alcançar o objetivo.

3. CONCLUSÃO

A escola nos dias atuais encontra muita dificuldade para despertar o interesse do aluno para os saberes científicos, a escola possui um papel fundamental para desenvolver as habilidades e competências do aluno, para que esteja preparado para o convívio social e futuro mercado de trabalho, preparando-os para exercer a cidadania.

Para incentivar os alunos a escola precisa de novas abordagens criando situações que desperte a vontade de aprender, pesquisar além dos conhecimentos vividos em seu cotidiano e entender o mundo a sua volta.

Desenvolver projetos com aulas interativas, resgatando o prazer pela aprendizagem, pois as aulas tradicionais se tornaram vagas, sem sentido. Em nossa sociedade o aluno é cercado por diversos estímulos, encontrando no seu dia a dia informações principalmente nos recursos tecnológicos, situações muito mais interessante do que a aula tradicional onde a repetição, memorização de conteúdos que não fazem sentido em relação as experiências vivenciadas. A bagagem de conhecimentos que o aluno adquiri em sua vida através da interação social e virtual são mais simples e a escola precisa contextualizar e unir essas informações com os saberes científicos.

Os jogos são instrumentos pedagógicos capazes de conectar a experiência adquirida e os saberes científicos, por ser uma ferramenta lúdica e com acesso ao divertimento, é um aliado importantíssimo para estabelecer a aprendizagem.

Os jogos estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico, principalmente na área da Educação Matemática, pode conectar a realidade com abstratos e símbolos, que muitas vezes se tornam descontextualizados e difícil de entender. Os jogos conseguem transportar o aluno a um nível de imaginação pela qual ele consegue interagir e entender através de situações problemas os signos matemáticos e situações abstratas, assim pode desenvolver conceitos para a resolução de problemas e estratégias para vencer.

Alguns jogos precisam de mais de um participante, muitas vezes em duplas ou grupos, dessa forma incentivam a interação social, agrega valores como afetividade, respeito a diversidade, solidariedade e através do raciocínio lógico o aluno induz

um diálogo interior com ele mesmo, como os demais são adversários, elabora estratégias que possibilite a melhor tática entre as jogadas. Mesmo que ocorra erro durante o percurso, o jogo ampara o aluno, que através da vivências e experiências assume autonomia para elaborar novos conceitos que são importantes para ampliar a aprendizagem.

O professor precisa elaborar a proposta de jogo acompanhando o conteúdo matemático abordado, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno e traçar objetivos e dinâmicas para o desenvolvimento, como mediador dos saberes, deve reforçar as regras e condições para que não perca a característica lúdica.

O professor manipula os objetivos para que os alunos investiguem e encontre soluções, repense sobre a situação problema e chegue a conclusões de forma autônoma e ultrapasse os limites de suas habilidades.

Através desta pesquisa foi possível levantar os questionamentos e importância do jogo para o ensino da matemática. Muitos alunos que encontram dificuldade ou até mesmo medo dos conteúdos conseguem, cada aluno em seu tempo, introduzir dinâmicas e conceitos que jamais pensariam em uma aula tradicional, o prazer e divertimento que o jogo propõe conduz ao aprendizado de forma mais leve, aumentando a concentração, que representa uma conquista cognitiva, emocional, social e estrutural para a aprendizagem.

O jogo é uma ferramenta didática extremamente importante para atrair os alunos que mostram desinteresse ou dificuldade no aprendizado, por ser mais prazeroso, aumenta a curiosidade, alegria e autonomia no processo de aprendizagem. Induz o questionamento crítico e amplia o desenvolvimento cognitivo de forma lúdica, contribuindo especialmente na interação interpessoal tão essencial para o convívio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

VYGOTSKY, LEWIS S. Pensamento e Linguagem. Trad. M Resende, Lisboa, Antidoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et aliii. São Paulo, Livraria Martins fontes, 1984. Disponível em http://primeirainfancia.org.br/l-s-vygotsky-algumas-ideias-sobre-desenvolvimento-e-jogo-infantil/ Acesso em 24 de novembro de 2020.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series Acesso em 26 de novembro 2020.

VASCONCELOS, Paulo A. C. O jogo e Piaget. São Paulo. Ed. Didática Suplegraf. 2003

MACEDO, Lino; PETTY, Ana L. S.; PASSOS, Norimar C. Aprender com Jogos e Situações Problemas. Porto Alegre. Editorial Artmed 2007.

FERRARI, Márcio. Platão o Primeiro Pedagogo. Nova Escola. 2008. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/1850/platao-o-primeiro-pedagogo . Acesso em 17 de novembro de 2020.

VERTUAN, Rodolfo E. Ensino da Matemática: pedagogia. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2009.

MATTOS, Robson A. L. Jogo e Matemática: Uma Relação Possível. Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2009.Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11919/1/Dissertacao%20Robson%20Mattos. pdf Acesso em 24 de novembro de 2020.

MOURAD, HalineH. Jogos Matemáticos. FAFIPAR. 2014 Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd e/2014/2014_unespar-paranagua_mat_artigo_halime_ahmad_hammoud.pdf Acesso em 17 de novembro de 2020.

BONATTI, Cristiane; GAYO, Jairo; FERNANDES, Renata K.; MILANI, Maisa L. C.

História da Matemática. Londrina. 2014. Editora e Distribuidora Educacional S.A.

TEIXEIRA, Ana; SILVA, Jorge N. Histórias de Jogos Matemáticos: o caso do Metromachia para o ensino de Geometria. HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática. 2016. Disponível em http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/91. Acesso em 17 de novembro de 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo. Cortez, 2017.

A PERMACULTURA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

YOLANDA MARIA APARECIDA CASTRO

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar a docentes e gestores de escolas a possibilidade de integrar a permacultura nos ensinos fundamental e médio. O ritmo de mudanças políticas, econômicas, tecnológicas e ambientais coloca a juventude, e a própria instituição escolar, em um cenário de angústias quanto ao seu papel na sociedade. Tem como base estudos sobre conceito, história e princípios dessa cultura permanente[1] e a experiência pessoal da autora entre os anos de 2017 e 2020 em espaços permacultores[2] e escolas públicas nas cidades de São Paulo e Guarulhos[3], atuando em maior tempo nos ensinos fundamental e médio. Com referência na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) procura demonstrar como a permacultura

1 Tradução do inglês para Permanent Culture, origem do termo Permacultura

2 Colaboradora da Chácara Semente Sagrada em Guarulhos e Co fundadora do Instituto Irara na cidade de Nazaré Paulista

3 Professora de História na rede estadual de ensino entre os anos de 1998 a 2008 na cidade de Guarulhos e na rede municipal de ensino entre os anos de 2002 a 2006 e 2009 a 2018 na cidade de São Paulo; Diretora de Escola na rede municipal de ensino entre os anos de 2006 a 2008 e na rede estadual de ensino entre os anos de 2008 a 2018 na cidade de Guarulhos. Atualmente, Diretora de Escola na rede municipal de ensino na cidade de São Paulo desde 2018.

potencializa o desenvolvimento de competências gerais previstas para a garantia de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Ao contrário do que se pode pensar, a permacultura não está associada apenas às competências relacionadas às questões ambientais. A permacultura reflete uma nova maneira de se relacionar com o meio ambiente, seus recursos e integrantes vivos a partir de respeito, diálogo, cuidado, investigação, criatividade e horizonte no bem comum. Não obstante, a permacultura é um importante instrumento para a escola trabalhar os ODS (objetivos de desenvolvimento sustentável) traçados em 2016 pela Organização das Nações Unidas em sua Agenda 2030. Apresenta ainda a proposta de readequação curricular inserindo esse conjunto de conhecimentos como uma disciplina que promova a integração entre as já existentes a partir de seus princípios.

PALAVRAS-CHAVE: Permacultura; Currículo; BNCC; Sustentabilidade; Interdisciplinaridade.

1 **INTRODUÇÃO**

Além do intenso e veloz fluxo de informações, hoje muitas interações passam pela automatização, requerendo conhecimentos mínimos de tecnologia. Ao jovem já não basta saber operar com os mecanismos dessas interações, o que já é considerado um avanço para os sobreviventes de gerações anteriores. Sem desconsiderar o problema da exclusão digital, uma das faces da exclusão social, o jovem é desafiado a também planejar essas interações em um mundo onde a tecnologia já é incorporada à sua realidade desde que nasceu.

Outra pressão sobre o jovem é o empreendedorismo, uma falácia que atribui ao indivíduo, e não ao sistema econômico, a responsabilidade total por seu sucesso ou fracasso pessoal em um cenário de injustiças sociais e perda de direitos trabalhistas. Cunha (2020)[4] chama a atenção para o quanto esse discurso vem tomando espaço em políticas públicas, inclusive em escolas.

Assim, as variantes impostas pela desigualdade social configuram uma sociedade marcada por meritocracia e privilégios de classe. Fracassam os que pouco ou nenhum acesso tiveram aos recursos tecnológicos de aprendizagem. Fracassam os que não ousaram empreender.

Esse estudo não é sobre o jovem e a tecnologia e como a escola tem que se adequar a isso. Também não é sobre a euforia acerca do conceito de empreendedorismo, embora atinja o que ele esconde. Esse estudo se preocupa em como a escola pode resistir ao perigoso processo de alienação que define o modelo de sucesso atual como algo a ser perseguido sem reflexão.

O processo de reflexão não exclui o uso da tecnologia, mas lhe impregna de sentido. Basta imaginar o quanto a tecnologia tem auxiliado no combate de desmatamentos através do monitoramento de áreas de preservação com as técnicas de geoprocessamento e sensoriamento remoto ou ainda com as lixeiras que limpam a superfície de oceanos[5]. Outras angústias sociais também foram amenizadas com

4 Publicação no site "A terra é redonda".
5 Projeto Seabin: www.seabinproject.com

recursos tecnológicos, como por exemplo, aplicativos voltados ao combate da violência contra as mulheres, em especial o Salve Maria desenvolvido pelo Governo do Piauí.

Não se pode cumprir a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) sem repensar as relações sociais que são reproduzidas pelo ensino. As orientações, os compromissos, os objetivos destes documentos precisam ser concretamente experimentados no ambiente escolar para que se vislumbre uma sociedade que não se assente em individualismo, competitividade, consumismo inconsequente, descaso com as questões ambientais, preconceitos, violências.

Mas como a permacultura, um conjunto de saberes prioritariamente desenvolvidos para a aplicação em comunidades rurais, poderia contribuir com o desenvolvimento de competências nas escolas da cidade?

Inicialmente pensada para a promoção de uma agricultura sustentável, seus pilares podem ser aplicados em qualquer comunidade, considerando que não exista uma no planeta que deixe de estabelecer relações entre pessoas, espaço e recursos disponíveis. Para além disso, é urgente preparar as pessoas das cidades para ressignificar seus espaços e diminuir sua dependência com o campo, o desperdício de alimentos e energia, a poluição.

Mollison e Holmgren (1983, pág 107), tratam da pertinência em se adotar a permacultura nas cidades:

"Todas as cidades têm terrenos ociosos; margens de estradas, esquinas, gramados, jardins e quintais de casas, varandas, tetos de lajes de concreto, balões, paredes e janelas na face norte (...) A cidade poderia, com pouca despesa, produzir grande parte de seu alimento e ao fazê-lo, consumir muito de seus detritos como mulch[6] e composto. Mas talvez o produto mais valioso de uma cidade devotada à permacultura seria a paz de espírito; uma paranóia invade as cidades e é produto da sensação de impotência em relação à crise de energia e às crises futuras. Desenvolvendo permaculturas públicas e particulares, o povo poderia ver uma fonte de alimento aliada ao abrigo que a cidade fornece até em excesso, envolvendo-se em tarefas significativas, ajudando a própria sobrevivência e à dos outros. (...) As cidades devem fazer alguma coisa para justificar a sua existência e diminuir a sua dependência parasítica em relação às zonas rurais."[7]

Inserir a permacultura nas escolas permite que a construção do conhecimento curricular e a relação com a tecnologia se dê sob bases de cooperação, coletivismo e preservação na natureza. Empreender ganha o significado de mobilizar pessoas para o trabalho cooperativo e uma partilha justa. Assim, o modelo de sucesso individual é contestado, dando lugar ao sentido de bem estar comum, onde o sujeito é capaz de construir e incentivar ambientes saudáveis, resistentes à lógica do veneno no prato e da floresta no chão. Todos os envolvidos no processo passam por uma significativa transformação na maneira de enxergar o mundo, que é composto

6 Mantida a palavra original em inglês, cujo significado é adubo

7 Permacultura um: uma agricultura permanente nas comunidades em geral

por pessoas, culturas, paisagens, histórias e sonhos.

Este artigo propõe apresentar a permacultura e as possíveis interações com os conteúdos escolares dos ensinos e fundamental e médio, atendendo às competências previstas na atual BNCC e nos ODS a partir do desenvolvimento de posturas urgentes para, como já indicou Morin (1999), enfrentar esses tempos de incertezas ensinando a condição humana, indissociável de um ser planetário, ligado à natureza e por ela responsável.[8]

A partir de experiências bem sucedidas em escolas que aceitaram a permacultura, a sociedade pode se mobilizar em pressionar o poder público por sua inclusão no currículo escolar e na grade de formação docente.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A permacultura

Como já mencionado, a permacultura não se aplica apenas aos ambientes rurais, pois trata justamente da relação humana em suas comunidades, englobando pessoas, edificações, energia, água, animais, vegetação por meio de valores relacionados a coletivismo, sustentabilidade, economia solidária. Vale aqui pontuar que a economia solidária é uma alternativa à economia de mercado, a qual causa efeitos sociais que acentuam as desigualdades. É altamente recomendável ler Paul Singer (2003, pág 10) a respeito desse assunto:

"O capitalismo é um modo de produção cujos princípios são o direito de propriedade individual aplicado ao capital e o direito à liberdade individual. (...) A economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica".[9]

O conceito de sustentabilidade, para compreensão das ideias aqui apresentadas, é justamente aquele, já incorporado em nosso vocabulário, que engloba práticas e condutas alinhadas com a preservação e a regeneração de ambientes, permitindo que possam continuar para as gerações futuras.

Assim colocado, cabe conceituar a permacultura. Termo criado nos anos 70 pelos australianos Bill Mollison e David Holmgren, formado a partir da junção das palavras inglesas Permanent e Culture (cultura permanente) para expressar a ideia de que é preciso pensar em ações permanentes na relação com a terra para o estabelecimento de comunidades humanas sustentáveis, a exemplo das que têm vivido na Terra por muito tempo sem destruir o meio ambiente.

Essas comunidades sustentáveis são planejadas e geridas por um conjunto de princípios éticos e de planejamento que norteiam os adeptos da permacultura, es-

8 Os sete saberes necessários à educação do futuro

9 Introdução à economia solidária

truturados em uma literatura abrangente e com comunicação acessível para considerável parte da população. Há uma série de resumos, livretos, manuais adaptados para as realidades locais que encontram a origem nas obras destes precursores.

É um movimento que tem crescido muito tanto no campo quanto nas cidades por iniciativas individuais ou de associações. Os responsáveis pela estruturação dessas comunidades sustentáveis que seguem os princípios de Mollison e Holmgren são chamados por designers em permacultura e obtêm essa formação em cursos específicos. Há entidades que formam designers em permacultura espalhadas por todo o Brasil, dentre as quais pode-se citar o Instituto de Permacultura e Ecovilas da Mata Atlântica (IPEMA) em Ubatuba, São Paulo, o Instituto Pindorama em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, o Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado (IPEC) em Pirenópolis, Goiás, o Instituto de Permacultura (IPOEMA) em Brasília, DF, o Instituto de Permacultura da Bahia (IPB) em Salvador, Bahia, o Instituto de Permacultura em terras secas (IPETERRAS) em Irecê, Bahia, o Instituto de Permacultura e Ecovilas do Ceará (IPC), em Eusébio, Ceará.

O designer em permacultura tem competências para planejar um design permacultor[10]. Mollison e Slay (1998, página 14) apresentam os componentes desse design, definido como a integração harmoniosa entre paisagem e pessoas, em 4 categorias: componentes sociais (apoio legal, pessoas, cultura, comércio e finanças), componentes abstratos (tempo, dados e ética), componentes energéticos (tecnologias, conexões, estruturas e fontes), componentes do local (água, terra, paisagem, clima, plantas)[11].

O planejamento em permacultura se fundamenta em 12 princípios apresentados por Holmgren (2002, págs 16 - 18): Primeiro: Observe e interaja.

Segundo: Capte e armazene energia. Terceiro: Obtenha um rendimento. Quarto: Aplique a auto regulação e aceite feedback. Quinto: Use e valorize os recursos e serviços renováveis. Sexto: Evite o desperdício. Sétimo: Projete dos padrões aos detalhes. Oitavo: Integre em vez de segregar. Nono: Use soluções pequenas e lentas. Décimo: Use e valorize a diversidade. Décimo primeiro: Use os limites e valorize o marginal. Décimo segundo: Use e responda à mudança com criatividade[12].

O propósito do estudo não é dar centralidade ao planejamento em permacultura, embora seja o tipo de formação que deveria se espalhar pelo mundo, no campo e nas cidades, a partir das instituições de educação formal. O mais relevante neste momento em apresentar a Permacultura para as escolas de ensino fundamental e médio é compreender seus três princípios éticos, os quais abrem um leque imenso de possibilidades para ações interdisciplinares, sem perder a perspectiva de constituí-la uma disciplina com essa missão.

Holmgren (2002, págs 1-10) divide em 3 os princípios éticos da permacultura:

10 A palavra ainda não está incorporada ao conjunto formal de nossa língua portuguesa, contudo, é clara a sua aplicação para atribuir nome a quem pratica a permacultura ou a quem dela deriva (feminino: permacultora).

11 Introdução à permacultura

12 Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade

cuidar da terra, cuidar das pessoas, partilha justa.[13] Entenda-se como ética o conjunto de posições que levam o indivíduo a abrir mão de benefícios próprios em uma sociedade com o compromisso de estabelecer o bem comum.

A ética presente no modelo atual de sociedade não prevê o bem comum, tão pouco uma relação de cuidado para com a terra e a partilha justa da produção. Terra, pessoas e partilha configuram uma sociedade.

Uma sociedade permacultora cuida da terra, compreendida por solo, florestas e água para que estejam saudáveis para as gerações futuras. Cuida de si, dos parentes e da comunidade. Promove a partilha justa dos excedentes de uma produção que tem limites para o consumo e a reprodução.

Há algumas diagramações feitas por diferentes coletivos permacultores para ilustrar os princípios éticos e de planejamento em permacultura, combinando as frases de Holmgren com suas figuras. Optou-se aqui por usar a diagramação feita pelo Instituto Irara[14], disponível em suas redes sociais. Os interessados nestas figuras presentes na diagramação podem obtê-las gratuitamente, junto a outros materiais, no site da organização de David Holmgren para difusão da permacultura, a permacultureprinciples.com[15].



2.2 Permacultura e competências da BNCC para os ensinos fundamental e médio e ODS

A Base Nacional Curricular Comum mobiliza as escolas a planejarem seus projetos políticos pedagógicos para atender as competências previstas. O diálogo sobre a pertinência de se inserir a permacultura nestes projetos passa por apresentar o quanto ela está conectada a estas e quaisquer outras competências que tratem de promover a solidariedade, a co responsabilidade pelo planeta, a criatividade, o espírito coletivo, o respeito às diversidade social e ambiental, o planejamento estratégico, o conhecimento das propriedades dos elementos da natureza, a busca por soluções inteligentes.

A existência de entidades que promovem a permacultura é um elemento facilitador para esta tarefa, pois é nelas que as equipes escolares podem buscar parcerias para oferecer formação aos trabalhadores, estudantes e comunidade, bem como assessorar ações pontuais enquanto a escola conquista sua autonomia nesse campo.

13 Os princípios em inglês são Care for the earth; Care for people; Set limits to consumption and reproduction, and redistribute surplus contido na edição original australiana Permaculture: principles & pathways beyound sustainability
14 www.institutoirara.com
15 https://permacultureprinciples.com/

A autora deste artigo tem atuado em dois espaços de difusão de permacultura que muito podem contribuir com as escolas, ambos no estado de São Paulo. Um é o Instituto Irara, em Nazaré Paulista e outro, seu parceiro na cidade de Guarulhos, a Chácara Semente Sagrada[16].

Contudo, não é condição determinante contar com uma entidade para assessorar o trabalho de levar a permacultura para a escola. Isso é algo mais simples do que parece e a própria dinâmica de seus conteúdos estimula práticas que acabam atribuindo ao espaço uma identidade permacultora.

Este estudo aborda as competências gerais para os ensinos fundamental (1º ao 9º ano), abrindo caminhos para outros estudos mais específicos sobre a relação dos princípios da permacultura com cada ano escolar e disciplina ou área de conhecimento. Reflete um passo que requer progressão de estudos nesta proposta.

O quadro 1 apresenta todas as competências gerais previstas na BNCC para os ensinos fundamental e médio com possíveis relações com os princípios éticos da permacultura e conteúdos interdisciplinares. Discreta diante da vasta possibilidade de associar tanto as competências gerais previstas na BNCC quanto os ODS aos conteúdos que promovam a permacultura.

Os possíveis conteúdos interdisciplinares[17], ou seja, aqueles cujo trabalho envolve mais de uma disciplina, estão apontados no quadro 1 por meio de siglas cujas descrições estão no quadro 1.1.



Quadro 1. Possível relação entre conteúdos próprios da Permacultura e competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio: (BNCC) (princípio ético da permacultura: TERRA, PESSOAS, PARTILHA) (número da competência

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis temas interdisciplinares
1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.		
		
		

16 https://www.facebook.com/sementesagrada/
17 Estes temas foram pensados a partir da experiência permacultora da autora

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis integrações das disciplinas
2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.		BNCCTERRA02 BNCCTERRA02 BNCCTERRA02 BNCCTERRA02 BNCCTERRA02
		BNCCPESSOAS02 BNCCPESSOAS02
		BNCCPARTILHA02 BNCCPARTILHA02 BNCCPARTILHA02

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis conteúdos interdisciplinares
4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.		BNCCTERRA04 BNCCTERRA04 BNCCTERRA04 BNCCTERRA04 BNCCTERRA04 BNCCTERRA04 BNCCTERRA04
		BNCCPESSOAS04 BNCCPESSOAS04 BNCCPESSOAS04 BNCCPESSOAS04 BNCCPESSOAS04 BNCCPESSOAS04 BNCCPESSOAS04 BNCCPESSOAS04
		BNCCPARTILHA04 BNCCPARTILHA04 BNCCPARTILHA04 BNCCPARTILHA04 BNCCPARTILHA04

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis conteúdos interdisciplinares
3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. ..... Festividades relacionadas ao sol na BNCCTERRA02		BNCCTERRA03 BNCCTERRA03
		BNCCPESSOAS03 BNCCPESSOAS03 BNCCPESSOAS03
		BNCCPARTILHA03

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis conteúdos interdisciplinares
5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.		BNCCTERRA05 BNCCTERRA05 BNCCTERRA05 BNCCTERRA05 BNCCTERRA05 BNCCTERRA05 BNCCTERRA05
		BNCCPESSOAS05 BNCCPESSOAS05 BNCCPESSOAS05 BNCCPESSOAS05 BNCCPESSOAS05 BNCCPESSOAS05 BNCCPESSOAS05
		BNCCPARTILHA05 BNCCPARTILHA05 BNCCPARTILHA05 BNCCPARTILHA05 BNCCPARTILHA05 BNCCPARTILHA05 BNCC PARTILHA 05

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis conteúdos interdisciplinares
6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.		BNCCTERRA0204050**06**0705010
		BNCCPESSOA0405**06**0805010
		BNCCPARTILHA0**06**10 BNCCPARTILHA0204**06**0705010 BNCCPARTILHA0405**06**0805010

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis conteúdos interdisciplinares
8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.		BNCCTERRA0204050**08**0705010
		BNCCPESSOA0**08**10 BNCCPESSOA0204**08**0705010 BNCCPESSOA0405**08**0805010
		BNCCPARTILHA0**08**10 BNCCPARTILHA0204**08**0705010

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis conteúdos interdisciplinares
7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.		BNCCTERRA0204050**07**0705010 BNCCTERRA0204050**07** BNCCTERRA0204050**07**10 BNCCTERRA0204050**07** BNCCTERRA0204050**07**0705010 BNCCTERRA0204050**07** BNCCTERRA0204050**07**10 BNCCTERRA0204050**07**10
		BNCCPESSOA0204050**07**10
		BNCCPARTILHA0204050**07**0705010 BNCCPARTILHA0204050**07**10 BNCCPARTILHA0204050**07**0805010

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis conteúdos interdisciplinares
5 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.		BNCCTERRA0204050**05**0705010
		BNCCPESSOA0405**05**0805010 BNCCPESSOA0204050**05**0705010 BNCCPESSOA0405**05**0805010
		BNCCPARTILHA0**05**10 BNCCPARTILHA0204050**05**0705010 BNCCPARTILHA0405**05**0805010 BNCCPARTILHA0204050**05**10

Competências gerais da BNCC para os ensinos fundamental e médio	Princípios éticos da permacultura	Possíveis conteúdos interdisciplinares
10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.		BNCCTERRA0103040810 BNCCTERRA0103040810 BNCCTERRA0203050710 BNCCTERRA0103040810 BNCCTERRA0803 BNCCPESSOAS0408080910 BNCCPESSOAS0408080910 BNCCPESSOAS0408080910 BNCCPARTILHA0203050710 BNCCPARTILHA0203050710 BNCCPARTILHA0203050710 BNCCPARTILHA0408080910 BNCCPARTILHA0408080910 BNCCPARTILHA0408080910

Quadro 1.1. Descrição dos conteúdos apontados no quadro 1

BNCC	Cuidar da terra (BNCCTERRA)	BNCC	Cuidar das pessoas (BNCCPESSOAS)	BNCC	Partilha justa (BNCCPARTILHA)
BNCC TERRA 0103040710	Agroflorestas. Desmatamentos. Agrotóxicos e controle natural de pragas	BNCC PESSOAS 01030408	Alimentação saudável	BNCC PARTILHA 0103040800	Comunidades tradicionais: estado de comunidades quilombolas e indígenas brasileiras
BNCC TERRA 080710	Importância do plantio de árvores nativas	BNCC PESSOAS 0408080910	Comunicação não violenta	BNCC PARTILHA 02080710	Consumo responsável (redução do consumo mundial)
BNCC TERRA 02040807	Captação de água da chuva e consumo racional da água	BNCC PESSOAS 0103040809	Ciências circulares	BNCC PARTILHA 012810	A partilha de excedentes em comunidades permaculturais (estado de casos)
BNCC TERRA 020405080708090 10	Design permacultural para a escola	BNCC PESSOAS 01020408	Fundamentos da bioconstrução	BNCC PARTILHA 0408080810	Cooperativas
BNCC TERRA 02040507 10	Gestão de resíduos e Compostagem	BNCC PESSOAS 020405070 10	Introdução à permacultura: história, princípios éticos	BNCC PARTILHA 040810	Gestão de excedentes com outros grupos: noções sobre feira de partilha
BNCC TERRA 020304050710	Design solar: aproveitamento da luz natural e da energia solar	BNCC PESSOAS 0408	LIBRAS Esperanto	BNCC PARTILHA 020405080708 10	Economia solidária
BNCC TERRA 0103040807	Semeios circulares	BNCC PESSOAS 040808080910	Sistemas de governança: econômica, holocracia e sociocracia 3.0 (s3)	BNCC PARTILHA 040807080910	Ecovilas
BNCC TERRA 0102040807010	Tratamento ecológico de efluentes e banheiros ecológicos	BNCC PESSOAS 030408	Vegetarianismo e veganismo	BNCC PARTILHA 0200408	Implantação de canteiros de hortaliças e PANCs

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como caminho alternativo à destruição ambiental e das próprias relações humanas, a Permacultura é uma bandeira de urgência.

Não é mais aceitável, sob nenhum aspecto, a passividade civil diante da conivência dos governos com os maiores predadores do planeta Terra, as grandes corporações. Há formas de resistir ao modelo de economia competitiva que anula as humanidades e mata a biodiversidade em benefício do lucro. Comunidades que se auto sustentam, que não exploram nem poluem a si e a outras comunidades, que partilham a produção e usam os recursos naturais com respeito sem esgotá-los, deixam de ser uma utopia para se tornarem o berço da construção de uma nova sociedade global.

Ailton Krenak é uma das principais vozes que se levantam contra a ação predatória do capitalismo em nossa biodiversidade. Em apresentação no Fórum Popular da Natureza em maio de 2021[18], contextualiza o papel avassalador do mercado capitalista nas sociedades, especialmente a brasileira:

"Nós esperamos demais. Nós deixamos o inimigo derrubar o portão, pisar no jardim, chutar a porta, ocupar a sala, fazer a farra do boi, constituir uma base política que nos afronta. (...) Que mercado é esse? Transformar um país num simulacro de mercado, a vida de um povo se tornar uma entidade mercado é perder totalmente a perspectiva de cidadania. (...) Cidadania é uma bobagem, é uma quimera no país de gente flagelada por um estado que já foi aparelhado pelo crime e

18 O fim do capitalismo por Pachama (canal do Fórum da natureza no youtube) exibido em 31/05/2021

que faz isso com uma disposição admirável".

Transformar uma sociedade requer atingir suas estruturas. Solidariedade, coletividade, cuidado mútuo, preservação e regeneração dos biomas, partilha justa são elementos que desgastam um sistema estruturado sobre o mercado.

A escola é um chão de sonhos, de resistências, onde os oprimidos buscam esperanças de dias melhores. A Permacultura, mais que uma possibilidade, é uma necessidade curricular.

A permacultura é sobretudo um conjunto de saberes práticos que podem ser aplicados no território de qualquer pessoa ou grupo que a experimente. A partir de seus princípios éticos é possível integrar todas as disciplinas escolares, desenvolvendo as competências esperadas na BNCC, além de viabilizar o trabalho acerca dos ODS. Caminhos de emancipação para os excluídos da sociedade e de engajamento para as classes médias.

É fundamental que docentes e gestores de escola ousem levar a permacultura a seus estudantes e comunidade, apoiando-se em entidades que difundem este conhecimento. A transformação da escola, das relações entre seus integrantes e respectivas famílias transcende os muros, toma casas, vilas, bairros, cidades, o mundo.

Este estudo apresenta discretas possibilidades de associação dos princípios permacultores e seus conteúdos às competências para os ensinos fundamental e médio previstos na BNCC. Há um caminho a percorrer para aprofundar esse estudo e construir, em conjunto com a sociedade, um currículo específico para a permacultura enquanto uma disciplina integradora das demais a partir da urgência do século: os cuidados com a vida!

Experiências bem sucedidas mobilizam a sociedade civil para que se incorporem às políticas públicas. O universo permacultor aposta neste sucesso e na mobilização pela adequação curricular, inserindo a permacultura como disciplina integradora das demais, juntamente com o caminho de incluí-la na grade de formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: competências gerais ensinos fundamental e médio. Brasília, 2018.

BOM DIA PIAUÍ. Aplicativo Salve Maria já foi acionado em 27 cidades piauienses. G1, Teresina, 16 de out de 2018. Disponível em

<https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/10/16/aplicativo-salve-maria-ja-foi-acionad o-em-27-cidades-piauienses.ghtml>.Acesso em: 31 de mai. de 2021.

CUNHA, Otávio Augusto. Crítica do empreendedorismo. A Terra é redonda, Rio de Janeiro, 26 de set. de 2020. Disponível em:

<https://aterraeredonda.com.br/critica-do-empreendedorismo/>. Acesso em: 31 de mai. de 2021.

GLOBAL SEABINS, Sidney (Australia), 2021. Disponível em:

<https://seabinproject.com/global-seabins/>. Acesso em: 31 de mai. de 2021.

HOLMGREN, David. Os fundamentos da permacultura. Victoria (Australia): Hol-

mgren design services, 2007.

HOLMGREN, David. Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade (versão resumida em português da obra original de 2002).Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013, páginas 16 - 18.

HOLMGREN, David. P E R M A - CULTURE Principles & Pathways Beyond Sustainability. Hepburn, Victoria (Australia): Permanent Publications, 2002, páginas 1- 10.

HOLMGREN, David e MOLLISON, Bill. Permacultura um: uma agricultura permanente nas comunidades em geral. São Paulo: Editora Ground, 1983, página 107.

IBGE e SECRETARIA E S - PECIAL DE ARTICULAÇÃO S O - CIAL. Indicadores

brasileiros para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Disponível em

<https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em 05 de junho de 2021.

INSTITUTO IRARA, página no facebook. Disponível em

< h t t p s : / / w w w . f a c e - b o o k . c o m / i n s t i t u t o i r a r a / p h o t o s /a.101650002046264/122011106676 820/>. Acesso em 03 de junho de 2021.

KRENAK, Ailton. O fim do capitalismo por Pachamama. In: Fórum Popular da Natureza. 2021 (45m09s) Disponível em

<https://m.youtube.com/watch?v=3C sNckWIL0A&feature=share>. Acesso em 05 de junho de 2021.

MOLLISON, Bill e SLAY, Renia Mia. Introdução à permacultura. Tradução de André Luis Jaeger Soares. Brasília: MA/SD/PNFC, 1998.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, páginas 47 - 62.

SINGER, Paul. Introdução à economia solidária. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002, página 10.

PERMACULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE

YOLANDA MARIA APARECIDA CASTRO

RESUMO

O artigo tem como objetivo propor a reflexão acerca da introdução da permacultura nos programas de formação docente. Trata-se de um estudo que compõe a busca da autora em inserir esse conjunto de saberes no ensino escolar, iniciado com a proposta a partir dos ensinos fundamental e médio e compromisso em ampliar para a educação infantil. Esse movimento requer estratégias que vão além de experiências isoladas em uma ou outra escola, embora estas sejam imprescindíveis para sua validação perante a sociedade. Dentre essas estratégias, destaca-se a de oferecer o conhecimento em permacultura aos docentes em seus processos de formação, seja a inicial ou a continuada. Tem como base estudos sobre conceito, história e princípios dessa cultura permanente, especialmente quanto à sua ética de cuidar das pessoas[1]. Para além de uma questão curricular formal, a imersão no universo da permacultura pode modificar positivamente os espaços onde é experimentada por apresentar uma nova maneira de se relacionar com o meio ambiente, seus recursos e integrantes vivos a partir de respeito, diálogo, cuidado, investigação, criatividade e horizonte no bem comum. Dessa forma, as próprias relações interpessoais nas equipes escolares se tornam mais solidárias e conscientes da co-responsabilidade pelo bem comum. Não se pode pensar em formação docente de forma dissociada à habilidade profissional em contribuir com a construção de espaços saudáveis, justamente por serem solidários, acolhedores e motivadores, contrariando todo o aparato ideológico que se sustenta na competição e segregação das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Permacultura; Sustentabilidade; Formação Docente; Relações interpessoais.

1 INTRODUÇÃO

A escola não pode ser um aparato que reforça a meritocracia e os privilégios de classe. Escola deve ser um espaço de promoção de saberes voltados para a construção de uma sociedade assentada em justiça social e felicidade coletiva. Deve portanto, refletir, combater, ressignificar qualquer modismo que traga em seu bojo a difusão de condutas que incentivem a competição, a indiferença, a alienação e o consumo irresponsável como caminho para a conquista de um sucesso promotor de incontáveis fracassos. A escola pública tem um papel fundamental neste processo de transformação, tornando-se alvo de tantos ataques das elites. István Mészáros (2008, página 16)[2] identifica a intencionalidade dentro do sistema capitalista em enfraquecê-la.

"No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise

1 Tradução do inglês para Permanent Culture, origem do termo Permacultura

2 A educação para além do capital

do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem preço", do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro".

Para que a escola cumpra esse papel transformador, há que se pensar a formação docente como o momento em que o profissional desenvolve seu perfil de forma crítica e reflexiva, interagindo com produções científicas a respeito dessa preocupação e sendo incentivado a contribuir intelectualmente também neste campo. Nesse processo, é adequada uma relação próxima e contínua com as universidades, sem esquecer que a reflexão, a crítica, a resposta às angústias tem que se desenvolver no locus da escola, como aponta António Nóvoa (2019, página 11)[3]:

"No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores".

Reconhecer os problemas sociais e o papel da escola em pelo menos não reforçá-los implica em trazer para salas de aula e de professores a esperança em se estabelecer novas relações em nossos ambientes, assentadas na co-responsabilidade pelo bem comum desta e de futuras gerações. Ou seja, cuidar de si, dos outros e dos espaços precisa estar presente em nossos currículos oculto e real. É nessa perspectiva que os conhecimentos em permacultura promovem as transformações que visam a superação dessa sociedade competitiva, indiferente, discriminatória, violenta e predatória.

Este artigo propõe apresentar a permacultura como importante elemento na formação docente para que chegue com qualidade nos currículos escolares, promovendo as mudanças tão necessárias para que se viva melhor no presente sem comprometer a vida das gerações futuras.

Não se pode desconsiderar que a própria organização curricular atual, assentada na BNCC[4] e dialogando com os ODS[5], indicam as abordagens de questões de cuidados com o planeta e com as pessoas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A permacultura

3 Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola

4 Base Nacional Comum Curricular

5 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A permacultura se coloca em oposição à lógica capitalista de produção e suas consequentes relações humanas e ambientais. Paul Singer (2003, pág 10) apresenta com bastante propriedade o conceito de economia solidária, muito adequado às bases éticas e princípios da permacultura:

"O capitalismo é um modo de produção cujos princípios são o direito de propriedade individual aplicado ao capital e o direito à liberdade individual. (...) A economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica".[6]

É importante compreender que nossas relações entre humanos e com os recursos naturais não escapam à maneira como a sociedade se organiza economicamente. O atual modelo econômico tem conduzido pessoas e ambientes ao esgotamento. Preocupados com isso, nos anos 70 os australianos Bill Mollison e David Holmgren apresentam a permacultura. Termo formado a partir da junção das palavras inglesas Permanent e Culture (cultura permanente) para expressar a ideia de que é preciso pensar em ações permanentes na relação com a terra para o estabelecimento de comunidades humanas sustentáveis, a exemplo das que têm vivido na Terra por muito tempo sem destruir o meio ambiente.

6 Introdução à economia solidária

Mollison e Holmgren construíram bases éticas e princípios de planejamento para o desenvolvimento dessas comunidades humanas sustentáveis. Os estudiosos e praticantes desse conjunto de saberes são conhecidos como permacultores ou designers em permacultura.

Há uma vasta produção sobre o conhecimento em permacultura e, dialogar com o meio acadêmico dentro do propósito de formar docentes e promover mudança curricular não é tarefa que tenha outro obstáculo que não seja o econômico.

É extremamente válido que as universidades busquem parcerias com entidades que formam designers em permacultura espalhadas por todo o Brasil, dentre as quais pode-se citar o Instituto de Permacultura e Ecovilas da Mata Atlântica (IPEMA) em Ubatuba, São Paulo, o Instituto Pindorama em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, o Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado (IPEC) em Pirenópolis, Goiás, o Instituto de Permacultura (IPOEMA) em Brasília, DF, o Instituto de Permacultura da Bahia (IPB) em Salvador, Bahia, o Instituto de Permacultura em terras secas (IPETERRAS) em Irecê, Bahia, o Instituto de Permacultura e Ecovilas do Ceará (IPC), em Eusébio, Ceará.

Holmgren (2002, páginas 1-10) apresenta três bases éticas da permacultura: cuidar da terra, cuidar das pessoas, partilha justa.[7] Esse estudo destaca a segunda base, embora todas sejam de extrema importância para a formação do profissional

7 Os princípios em inglês são Care for the earth; Care for people; Set limits to consumption and reproduction, and redistribute surplus contido na edição original australiana Permaculture: principles & pathways beyound sustainability

que tem o maior potencial de mudança em toda a sociedade. Mudança esta que passa essencialmente por aprender e ensinar que a maneira como lidamos com a terra, as pessoas e a partilha configuram a sociedade.

Há algumas diagramações feitas por diferentes coletivos permacultores para ilustrar as três bases éticas e os doze princípios de planejamento em permacultura, combinando as frases de Holmgren com suas figuras. Optou-se aqui por usar a diagramação feita pelo Instituto Irara[8], disponível em suas redes sociais. Os interessados nestas figuras presentes na diagramação podem obtê-las gratuitamente, junto a outros materiais, no site da organização de David Holmgren para difusão da permacultura, a permaculturepriciples.com[9].



2.3 Permacultura e relações interpessoais nas equipes escolares

Introduzir a permacultura nos currículos escolares e na formação docente é uma proposta viável e necessária, como já discorrido. Mobilizar os saberes para a construção de um mundo sustentável, conhecendo e desenvolvendo técnicas e posturas que dialoguem com todas as áreas curriculares transforma todos os envolvidos, mesmo os indiferentes ao processo.

As pessoas enfrentam batalhas pessoais que têm, muitas vezes, causas ou agravantes nos ambientes que frequentam. Nenhuma rotina de demandas escolares ou política de ataques à educação podem justificar a desatenção dos profissionais em educação com o perigo de permitir que o espaço adoeça as pessoas. Ter consciência do papel ocupado em cada processo, em cada espaço, constitui uma poderosa ferramenta para não sucumbir ao desânimo que se alimenta da falta de perspectiva quanto ao futuro. Enxergar-se como agente de mudança coloca o indivíduo em reconhecimento e associação com quem enfrenta os mesmos perigos, rompendo o individualismo, tão conveniente às intencionais políticas de exploração, exclusão social e esgotamento dos recursos planetários.

A falta de perspectiva quanto ao futuro não pode ser enfrentada de outra maneira que não seja a mudança do lugar que o indivíduo atribui ao outro, seja de outra classe social, de outra etnia, de outro sexo, de outra crença, de outro território ou de outra espécie. O lugar do outro deve ser o lugar em que eu gosto ou gostaria de estar, sem comprometer, excluir ou destruir nenhum outro ser vivente deste planeta. Essa ideia do outro ser eu é a ética dos povos originários que precisa ser experienciada entre todas as culturas deste planeta. Ailton Krenak (2021)[10] aponta a importância

8 www.institutoirara.com
9 https://permaculturepriciples.com/

10 Entrevista cedida a Fernando Meirelles pela Revista Trip Uol em 22/05/2021

do lugar do afeto neste contexto de angústicas e destruição da vida no planeta:

"A Terra, Gaia, Pachamama, esse organismo vivo é inteligente e nós vamos ter que negociar com ela a nossa possível saída. Uma pergunta que paira sobre as nossas cabeças é: como as gerações vão dar conta de um mundo em bagaços? Talvez seja com a capacidade de afeto, de abraçar todos os outros seres que não são parecidos com você. Nós fomos durante muito tempo estimulados a configurar uma ideia de ser humano. E nós chegamos ao absurdo de configurar esse ser humano como sendo do sexo masculino, branco, rico, dominante, e isso excluiu uma fantástica multidão que foi transformada em sub-humana. Transformar o mundo é nos mudar primeiro. Foi Mahatma Gandhi que disse. Às vezes a gente fica querendo que alguém dê uma receita pra gente mudar, mas a mudança está dentro de cada um de nós. O dispositivo para disparar a mudança é o seu coração".

A terceira base ética, ou terceira máxima, da permacultura reforça o quanto as pessoas precisam estar seguras física e emocionalmente para que as comunidades consigam se desenvolver de forma saudável e promover mudanças que diminuam a dependência do consumo predatório dos recursos deste planeta. Holmgreen (2002, página 4) discorre sobre essa questão[11], ressaltando a importância do autocuidado sem que este seja compreendido como ganância ou alienação:

"Care for People starts with the self, but it expands in widening circles to include our families, neighbours, local and wider communities.

(...) At first glance this may appear to be a recipe for ignoring the gross disparities of wealth between rich and poor nations and people, especially when applied by the billion or so middle-class people across the planet who, more than the numerically few rich, consume the vast bulk of the planet's resources.

The fact is that our own comfort is based on the rape of planetary wealth, depriving other people (and future generations) of their own local resources. Our own "hard work" and the so-called "creativity" of our economy and "fairness" of our system of government are all secondary factors in creating our privilege

(...) As we reduce our dependence on the global economy and replace it with household and local economies, we reduce the demand that drives the current inequities. Thus",look after yourself first" is not an invitation to greed but a challenge to grow up through self-reliance and personal responsibility".

"Cuidar das pessoas começa com você mesmo, mas se expande em círculos cada vez maiores para incluir nossas famílias, vizinhos, comunidades locais e mais amplas.

(...) À primeira vista, isso pode parecer uma receita para ignorar as grandes disparidades de riqueza entre nações e pessoas ricas e pobres, especialmente quando aplicado pelo bilhão ou mais de pessoas de classe média em todo o planeta que, mais do que os poucos numericamente ricos, consomem a maior parte dos recursos do planeta.

11 Edição original australiana Permaculture: principles & pathways beyound sustainability

O fato é que nosso próprio conforto se baseia no estupro da riqueza planetária, privando outras pessoas (e as gerações futuras) de seus próprios recursos locais. Nosso próprio "trabalho árduo" e a chamada "criatividade" de nossa economia e "justiça" de nosso sistema de governo são todos fatores secundários na criação de nosso privilégio

(...) À medida que reduzimos nossa dependência da economia global e a substituímos por economias domésticas e locais, reduzimos a demanda que impulsiona as atuais desigualdades. Assim, "cuidar primeiro de si mesmo" não é um convite à ganância, mas um desafio para crescer através da autossuficiência e da responsabilidade pessoal"[12].

Como se vê, a questão do autocuidado aqui reflete um compromisso com o fortalecimento das relações locais, promovendo empoderamento às pessoas na busca de alternativas de produção e consumo, afastando-as da lógica global de competitividade e destruição planetária para se obter um conforto próprio do consumo que sustenta o sistema capitalista: alienado, excludente, competitivo, predatório. Estar confortável, dentro da ética da permacultura, é ver o outro confortável, seja em casa, na escola, no lazer, na produção ou no consumo.

Cuidar de si e do outro, para que o planeta possa ser melhor cuidado, como defende a permacultura, é uma conduta revolucionária que não pode ser ignorada na formação docente. Primeiro, por ser este o profissional que mais absorve as contradições da sociedade, da qual também é vítima, inclusive adoecendo em função disso. Segundo, por ser quem mais pode contribuir para superá-las no exercício de sua função. Terceiro, por ser mais que urgente a necessidade em se estabelecer posturas que não contribuam com o já tão avançado processo de destruição planetária.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem sido o maior equívoco humano reduzir a compreensão de outro a um mero substantivo que nomeia aquele ou aquilo que não sou. A ética da permacultura insiste nesse ponto ao propor que se cuide da terra, das pessoas e se promova a justa partilha. Não é possível tratar dessa questão sem apresentar pelo menos um trecho dos mais lindos documentos históricos já produzidos, a Carta do Chefe Seattle escrita em 1854 em resposta à proposta de compra de terras indígenas por parte do governo norte americano, traduzida por Costa (1987, página 39)[13]:

"O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra. O homem não teceu a trama da vida; ele é meramente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido fará a si mesmo".

A Permacultura, com sua base ética, princípios e técnicas sustentáveis motiva posturas que partem da compreensão de que todos os organismos que integram as micro e macro comunidades planetárias precisam estar seguros física, emocional e

12 Livre tradução da autora.

13 Manifesto traduzido por Magda Guimarães Khouri Costa

afetivamente.

Para a vida pulsar na escola, seus integrantes precisam estar motivados e dispostos a pensar em respostas a partir de estratégias comprometidas com o bem coletivo. A escola pode e deve ensinar que é preciso agir com responsabilidade no presente para se vislumbrar o futuro que rompa com as tristezas alimentadas pela falta de perspectiva, pelo sentimento de impotência diante das catástrofes causadas pelo egoísmo humano.

Inserir a permacultura na formação docente possibilita que muitos profissionais cheguem à escola dispostos a este desafio, ressignificando o currículo e as próprias relações interpessoais.

Não se trataria de uma tarefa difícil, não fosse a realidade do país ser comandado pelas elites da indústria e do agronegócio. Toda mudança que se relaciona à maneira como as pessoas interagem com o planeta requer muita disposição em lutar. Afinal a vida sem veneno no prato e no copo, com floresta em pé e povos originários com direitos sobre a terra sempre foram obstáculos ao lucro que há séculos vem sustentando essas elites.

Existem espaços promotores dos conhecimentos da permacultura. Existe uma vasta bibliografia sobre o tema. Existem ricas experiências espalhadas pelo Brasil e pelo mundo. Existem caminhos curriculares a serem ampliados através da BNCC e dos ODS. Existem angústias que precisam ser enfrentadas.

A permacultura nas escolas, começando pela formação docente, é uma necessária batalha política que precisa ser abraçada por profissionais e sociedade civil como resistência aos anos de violentos atentados às nossas possibilidades de enxergar o futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: competências gerais ensinos fundamental e médio. Brasília, 2018.

HOLMGREN, David. Os fundamentos da permacultura. Victoria (Australia): Holmgren design services, 2007.

HOLMGREN, David. PERMACULTURE Principles & Pathways Beyond Sustainability. Hepburn, Victoria (Australia): Permanent Publications, 2002, páginas 1- 10.

IBGE e SECRETARIA ESPECIAL DE ARTICULAÇÃO SOCIAL. Indicadores

brasileiros para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Disponível em

<https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

INSTITUTO IRARA, página no facebook. Disponível em

<https://www.facebook.com/institutoirara/photos/a.101650002046264/122011106676820/>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

KRENAK, Ailton. Por que não conseguimos olhar para o futuro [entrevista concedida a] Fernando Meirelles. In: Trip News. 2021 Disponível em

<revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/ailton-krenak-por-que-nao--conseguimos- olhar-para-o-futuro>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2008, página 16.

NÓVOA, António. in Educação e Realidade. Porto Alegre, 2019, página 11.

SEATTLE (Chefe índio). Preservação do meio ambiente - Manifesto do Chefe Seattle ao presidente dos EUA. São Paulo, Babel Cultural, 1987. página 47. (Tradução de Magda Guimarães Khouri Costa).

SINGER, Paul. Introdução à economia solidária. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002, página 10.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO - EDIÇÕES 2022	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2021
FEVEREIRO	05/01/2022
MARÇO	05/02/2022
ABRIL	05/03/2022
MAIO	05/04/2022
JUNHO	05/06/2022
JULHO	05/06/2022
AGOSTO	05/07/2022
SETEMBRO	05/08/2022
OUTUBRO	05/09/2022
NOVEMBRO	05/10/2022
DEZEMBRO	05/11/2022

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL